Індэксы: для індывідуальных падпісчыкаў – 00829
для арганізацый – 008292

ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта імя І. П. Шамякіна

2009 3 (24)

МГПУ им. И.П.Шамякина

ISBN 978-985-477-266-0
9 789854 772660

Галоўны рэдактар
д. біял. н. В. В. Валетаў

Рэдакцыйная калегія:
намеснік галоўнага рэдактара, к. пед. н. І. М. Кралевіч,
адказны сакратар, к. ф.-м. н. Э. Я. Грачаннікаў,
д. пед. н. В. І. Анісімаў, д. экан. н. А. В. Бондар, д. ф.-м. н. В. І. Громак,
д. філал. н. У. І. Коваль, д. т. н. Д. Р. Лін, д. экан. н. С. У. Лукін, д. гіст. н. В. М. Ляўко,
д. ф.-м. н. Ю. У. Малінкоўскі, д. біял. н. В. І. Парфёнаў, д. псіхал. н. Л. А. Пергаменшчык,
д. пед. н. В. Ф. Русецкі, д. псіхал. н. Т. М. Савельева, д. т. н. У. С. Савенка,
д. ф.-м. н. В. Р. Собаль, д. т. н. В. В. Смірноў, д. т. н. В. Я. Старжынскі,
д. гіст. н. В. А. Фядосік, д. біял. н. Л. С. Цвірко, д. ф.-м. н. В. В. Шапялевіч,
д. ф.-м. н. В. Р. Шапялевіч, д. філал. н. В. В. Шур, д. ф.-м. н. Г. У. Кулак

Заснавальнік
Установа адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны універсітэт імя І. П. Шамякіна»

Зарэгістраваны ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь,
пасведчанне № 1508 ад 25.05.2007 г.

Адрас рэдакцыі:
247760 Рэспубліка Беларусь,
Гомельская вобласць, г. Мазыр,
вул. Студэнцкая, 28.
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Падпісана ў друк 17.09.2009. Фармат 60x90 1/8. Папера Xerox.
Гарнітура Times New Roman Cyr. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 18,375.
Тыраж 120 экз. Заказ № 86.

Карэктары: А. У. Сузько, Т. М. Ліпская, М. А. Карлава, Л. М. Бажэнка, У. Дз. Кніга,
А. Э. Крычун, Н. Р. Навіцкая, Т. М. Панамарэнка
Камп'ютэрная вёрстка А. Л. Шчака
Тэхнічны рэдактар А. В. Ліс

Надрукавана на тэхніцы рэдакцыйна-выдавецкага аддзела
Установы адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны універсітэт імя І. П. Шамякіна»
ЛИ № 02330/0549479 ад 14 мая 2009 г.
247760, г. Мазыр, Гомельская вобл., вул. Студэнцкая, 28, к. 114
Тэл.: +375 (2351) 2-46-29

Меркаванні, выказаныя аўтарамі,
могуць не супадаць з пунктам погляду рэдакцыі

ISBN 978-985-477-266-0 © УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2009

МГПУ им. И.П.Шамякина

ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага універсітэта
імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс
Выдаецца 4 разы на год

№ 3(24) 2009

МГПУ им. И.П.Шамякина

З М Е С Т

Г І С Т О Р Ы Я

Бондаренко К. М. Состав монархических организаций в белорусских губерниях Российской империи начала XX века ……... 3

Волынец А. О. Политико-идеологическая концепция Тегана Трирского «нравственного превосходства» младших сыновей в контексте политической истории державы франков IX в. …. 11

Восович С. М. Возрождение и развитие православных братств в Беларуси в 1863–1914 гг. …….....……. 17

Мазарчук Д. В. Состояние и перспективы развития теории вождества (chiefdom) …... 22

Уваров И. Ю. Развитие институтов государственной власти в Великом княжестве Литовском в XV–XVI вв. ……... 28

П Е Д А Г О Г І К А І П С І Х А Л О Г І Я

Бровка Н. В. Педагогические свойства методической системы интеграции теории и практики обучения студентов математике …… 32

Булынко Н. А. К проблеме самоэффективности личности в психологии …… 37

Демидова Н. И. Образовательная среда как предмет исследования: историографический обзор ……..... 44

Качалко В. Б. Поисковая технология начального обучения решению задач в прямой и косвенной форме на разностное и краткое сравнение ……. 48

Клинов В. В. Исследование отношения учащихся училищ Олимпийского резерва к здоровому образу жизни ……. 54

Кошман Е. Е. Теоретико-методические аспекты готовности учителей естественнонаучных дисциплин к формированию экологической культуры у старшеклассников ……... 59

Кошман М. Г. Технология становления проектной культуры у студентов в системе высшего профессионального физкультурного образования …….. 65

Лаптиева Л. Н. Организационно-педагогические аспекты адаптации студентов к особенностям обучения в вузе ……..... 71

Лемешков В. С. Построение и содержание годичного цикла тренировки квалифицированных спортсменов в спортивной ходьбе …….. 77

Угликова И. В. Концептуальные основания развития социокультурной компетентности студентов в процессе обучения в университете классического типа …… 83

Чечко Т. Н. Оптимизация содержания литературоведческой подготовки студентов-филологов на 1 курсе педагогического вуза (в аспекте формирования ключевых академических компетенций) …… 88

Ф І Л А Л О Г І Я

Бяганская Н. У. Культура і мова: пытанне нацыянальна-культурнай спецыфікі фразеалагічных адзінак……...……. 94

Валатоўская Н. А. Назвы яек і страў з іх у сістэме дыялектнай лексікі беларускай і ўкраінскай моў 98

Иоскевич М. М. Инвариант модели восприятия романа Э. Бронте «Грозовой перевал» ……... 104

Ляховская А. А. Специфика лексикона белорусского молодежного чат-общения …… 109

Рабава Т. М. Структура беларускага субстантыўнага квалітатыва 115

Солахаў А. В. Суфіксальна-постфіксальны спосаб утварэння індывідуальна-аўтарскіх дзеясловаў у мове сучаснай беларускай паэзіі ……..... 120

Талецкая Т. Н., Сергей О. В. Пословичные и антипословичные речевые акты в лингвистике и методике …… 126

Федарцова К. Р. Асаблівасці акцэнталагічнага афармлення дыялектных двухскладовых назоўнікаў мужчынскага роду 130

П Е Р С А Н А Л І І ……. 136

Б І Б Л І Я Г Р А Ф І Я 138

Р Э Ц Э Н З І Я 139

Х Р О Н І К А 143

А Ў Т А Р Ы Н У М А Р А 145

МГПУ им. И.П.Шамякина

Г І С Т О Р Ы Я

УДК 930:94(476)«19»

К. М. Бондаренко

СОСТАВ МОНАРХИЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В БЕЛОРУССКИХ ГУБЕРНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ НАЧАЛА XX века

В статье дается краткий историографический обзор проблемы, анализируются выявленные архивные документы, на основе которых создается научное представление о социальном, сословном и профессиональном составе монархических организаций, возникших и действующих на территории белорусских губерний Российской империи в начале XX века. Автор приходит к выводу, что в их отделах и подотделах в силу специфических причин преобладали крестьяне и мещане, в меньшей мере здесь были представлены выходцы из дворян, купечества, интеллигенции, чиновничества и других социальных слоев населения. Особое место в социальной структуре местных монархических образований занимали старообрядцы и православное духовенство.

Введение

К качественным характеристикам правомонархических политических партий и союзов, дающим наиболее полное представление о месте и роли этих организаций в общественно-политической системе Российской империи начала XX века, относится анализ их социального, сословного и профессионального состава. В историографии монархического движения его социальный состав долгое время определялся предельно кратко: контрреволюционная городская мелкая буржуазия, отсталое крестьянство и деклассированные элементы, руководимые крепостниками-помещиками. Подобные оценки правых сил закрепились за ними с легкой руки социал-демократической и либеральной оппозиции.

Напомним для начала ленинские характеристики социальной базы и классовой природы монархических союзов. Лидер большевиков считал, что в их состав входят подонки капиталистического строя, «отбросы городского населения» [1, 76–77]. Черносотенные партии чаще всего рассматриваются им как «классовые организации крепостников-помещиков» [2, 4–5], [3, 278–280]. Ему практически вторил меньшевик Ю. О. Мартов, называя правых «… реакционерами (людьми, добивающимися попятного движения истории)» [4], [5]. Схожие подходы к определению социального состава правых организаций мы находим в «фундаментальной» работе либерального писателя-историка В. П. Обнинского, отмечавшего, что это была некультурная масса, руководимая авантюристами и политическими убийцами. Отделы Союза Русского Народа, по его мнению, состояли «из пары-другой забулдыг, в вине потопивших всякий смысл и чувство меры…» «Тщетно было бы искать корни Союза в крестьянской массе. Как сорная трава, – продолжал он далее, – он мог корениться лишь на городских задворках, там где ютятся обычно пострадавшие по суду лихоимцы, разный темный, оголодавший сброд…» [5, 268, 272–276]. Уничижительные характеристики социального состава монархических партий и союзов сохранялись в исторической литературе вплоть до начала 90-х годов XX века. Даже такой серьезный и обстоятельный исследователь русского монархизма как Д. Я. Аврех в своей последней работе утверждал, что монархические организации «представляли собой малочисленные группы, в которых основной контингент составлял босяцкий и уголовный элемент» [6, 214]. Лишь с потерей коммунистической партией монополии на власть, в 90-е годы прошлого столетия, представления о сторонниках монархического строя в революционной России начала XX века стали кардинально меняться. Появился ряд работ обобщающего характера, авторы которых, на основе анализа ранее недоступных архивных материалов, смогли доказать, что монархическое движение в целом было всесословным. В частности, С. А. Степанов одним из первых заметил, что черносотенцы, располагая гибкой моделью организации, «могли привлечь под свои знамена социальные группы

МГПУ им. И.П.Шамякина

с различными, порой даже противоположными интересами. Они были единственной партией, которой удавалось заручиться голосами и в помещичьей и в крестьянской куриях. …Пестрота социального состава, – делает он вывод, – была характерной чертой черносотенных союзов» [7, 110]. К этому же заключению он приходит и в более поздних работах [8, 154–155], [9, 88]. Утверждение советской историографии об узкоклассовой природе непролетарских (несоциалистических – К. Б.) партий России было категорически отвергнуто авторским коллективом энциклопедии «Политические партии России. Конец XIX – первая треть XX века» (1906 г.). «И российский, и мировой опыт, – отмечается в ней, – убеждает, что ни по своему социальному составу, ни по социальным группам и слоям, интересы которых декларируются в программах и лозунгах, нет и не может быть чисто классовых партий» [10, 5–6]. Более того, здесь впервые было обращено внимание на исключительную роль в российской многопартийности русской интеллигенции. «Характерная черта российской многопартийности, – подчеркивалось в предисловии к изданию, – состоит в том, что ее творцом и главным действующим лицом являлась интеллигенция. Поэтому как общероссийские, так и национальные партии можно считать организациями интеллигентского типа» [10, 6]. Эти воистину революционные в партийной историографии выводы подтверждаются и настоящим исследованием.

Результаты исследования и их обсуждение

В 1998 году вышел из печати двухтомный сборник базовых документов и материалов по истории правых партий. Его автор и составитель Ю. И. Кирьянов в предисловии к изданию впервые в постсоветской исторической литературе дал развернутую характеристику социального состава монархического движения, которая до сих пор остается наиболее полной и обстоятельной. «По убеждению ученого, основанному на результатах многолетнего изучения первоисточников, большинство правых партий и организаций являлись “всесословными”: их членами могли быть крестьяне, рабочие, ремесленники, мещане, служащие, землевладельцы, дворяне, купцы и предприниматели, военные (отставные), преподаватели низших, средних и высших учебных заведений, врачи, студенты, духовенство – от низших церковных служащих до иерархов» [11, 26].

Однако, говоря о социальном составе правых, надо помнить, что монархический лагерь никогда не был однородным и состоял из нескольких десятков различных партий и союзов, рекрутирующих своих членов из самых разных слоев населения. Чаще всего их состав зависел от происхождения и предназначения самих организаций, так что правые политические образования, при большой внешней схожести, не были одинаковы и по своему социально-классовому составу. Особое положение в этом отношении занимало Русское Собрание, выступающее в годы первой русской революции в качестве идеологического центра, своеобразного политического клуба монархистов, руководителя и вождя всех правоконсервативных сил российского общества. Общественно-политическую значимость Русского Собрания определял его элитарный, интеллигентский, в высшей степени, так называемый, «привилегированный» профессиональный и социальный состав. Другими словами, Русское Собрание включало в себя в основном интеллигентную часть общества, что подтверждается и соответствующими показателями по его Виленскому отделу за 1906 г., анализ которых представлен в предлагаемой таблице 1.

Таблица 1 – Род занятий (должность, профессия) членов Виленского отдела Русского Собрания в 1906 году

Род занятий (профессия, должность)	**Общая численность**	**Мужчины**	**Женщины**
1	*2*	*3*	*4*
Чиновники (гражданские и военные)	16	16	–
Офицеры и генералы	5	5	–
Помещики и землевладельцы	5	3	2
Уездные предводители дворянства	2	2	–
Директоры, учителя, преподаватели гимназий, служащие образовательных учреждений	13	13	–

МГПУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы 1

1	*2*	*3*	*4*
Писатели, журналисты, представители средств массовой информации	3	3	–
Юристы, мировые судьи	3	3	–
Священнослужители	2	1	1
Инженеры	2	2	–
Крестьяне	1	1	–
Неизвестно	1	–	1

Источник: ГАРФ. – Фонд 102. – Особый Отдел; 1906 г. – Опись 236. – Дело 186. – Л. 49–82.

Из таблицы 1 следует, что тремя наиболее многочисленными группами членов отдела являлись гражданские и военные чиновники (31,3%), представители так называемого третьего сословия – преподаватели, писатели, журналисты, юристы и техническая интеллигенция (41,1%), а также помещики, землевладельцы и офицеры, находящиеся на действительной военной службе (более 23,5%). Данные о помещиках-землевладельцах, как нам представляется, не совсем точные, так как в списке отдела указаны лишь род занятий и профессия, хотя многие из занимающих высокие служебные должности вполне могли быть владельцами солидных земельных наделов. На остальные категории населения по роду занятий приходился крайне незначительный процент. Крестьянство было представлено всего одним человеком, и тот являлся торговцем мясом в г. Бобруйске Минской губернии, т. е. занимался не земледелием, а предпринимательством. Профессия и занимаемая должность, а также место работы четырех членов отдела, входящих в его общий список, остались неизвестны. Приведенные выше показатели по Виленскому отделу в основе своей почти совпадают с данными, полученными С. А. Степановым в результате всестороннего анализа состава Русского Собрания за тот же 1906 г. «По его подсчетам, в организации было 2 крестьянина (оба занимались торговлей)… Самую большую группу членов Русского Собрания составляло чиновничество (31,1%). Далее шли военнослужащие (22,3%), преподаватели, врачи, инженеры, представители свободных профессий (18,3%), купцы и предприниматели (6,3%), духовенство (3%), помещики (2,6 %). Небольшое количество помещиков (как и по Виленскому отделу – К. Б.) объяснялось тем, что в списках Русского Собрания они чаще всего проходили как государственные служащие» [7, 110].

Среди членов Русского Собрания, по свидетельству того же С. А. Степанова, был значительный процент титулованной знати и лиц, принадлежащих к верхам петербургского общества. В списочном составе за 1906 год он насчитал 1677 дворян, из которых 75 были представителями титулованной знати. «Но Русское Собрание, по его убеждению, вовсе не было собранием сиятельных, но лишенных реальной власти старцев. На действительной службе находились 703 черносотенца, и почти треть этого числа принадлежала к 4 первым классам табеля о рангах. В рядах Русского Собрания было 6 губернаторов, 10 сенаторов, 9 членов Государственного Совета» [7, 110–111].

Элитный характер социального состава Русского Собрания подтверждают и данные его Виленского отдела, сведенные нами в следующую таблицу 2.

Таблица 2 – Сословие, титул, звание членов Виленского отдела Русского собрания в 1906 году

Сословие, титул, звание	**Общая численность**	**Мужчины**	**Женщины**
1	*2*	*3*	*4*
Тайный советник	1	1	–
Генерал-майор	1	1	–
Граф	1	1	1
Барон (жена барона)	2	1	–
Действительный статский советник	8	8	–
Статский советник	5	5	–

МГПУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы 2

1	*2*	*3*	*4*
Коллежский советник	3	3	–
Надворный советник	3	3	–
Подполковник	1	1	–
Коллежский асессор	2	2	–
Штабс-офицер, офицер-гвардии, поручик	3	3	–
Коллежский секретарь	1	1	–
Протоиерей	1	1	–
Игуменья	1	–	1

Источник: ГАРФ. – Фонд 102. – Особый Отдел; 1906 г. – Опись 236. – Дело 186. – Л. 49–82.

В приведенных количественных показателях сразу бросается в глаза весьма высокий социальный рейтинг подавляющего большинства членов отдела. Среди них один человек имел титул тайного советника, 1 – звание генерал-майора, 8 человек – действительного статского советника, что согласно закону от 9 декабря 1856 г., внесшему изменения в Табель о рангах (принята в 1722 г. – К. Б.), закрепляло за этими категориями лиц потомственное дворянство. По этому же закону 14 человек являлись личными дворянами, из них 5 человек обладали титулом статского советника, 3 – коллежского советника, 3 – надворного советника, 1 – званием подполковник, 2 – коллежского асессора. 5 человек имели звание «почетных граждан»: 2 коллежского секретаря и т. д. [12, л. 49–82].

Таким образом, анализ списочного состава «Русского Собрания» за 1906 год свидетельствует о том, что в Виленский отдел этой организации в указанное время входило 29 дворян (почти 57% от общей численности – К. Б.). Представителей других сословий были единицы. Все это еще раз подтверждает тот факт, что «Русское Собрание» в годы первой русской революции состояло в основном из «привилегированных» представителей общества – высокоцензовой интеллигенции, служащих, военных, титулованной знати, представителей элитарных кругов, т. е. было по социальному составу относительно однородным.

Совершенно иную картину мы наблюдаем в Союзе Русского Народа, СМА и ВДСРН, где доля «простонародья» была преобладающей, хотя здесь сплошь и рядом встречаются представители дворянства и духовенства, интеллигенции и чиновничества. Сравнительный анализ списочных составов членов-учредителей Союза русских людей и Союза Русского Народа, а также социального и профессионального состава Главного Совета СРН образца 1905–1907 гг. в исторической литературе достаточно хорошо известен и поэтому нет надобности повторять его результаты [7, 111], [10, 744–745], [13, 195–199].

Более интересной представляется информация о социальном составе местных белорусских образований крупнейших общероссийских монархических союзов. Возьмем в качестве примера список членов Союза Русского Народа, принявших участие в праздновании 200-летия Полтавской битвы 26–27 июня 1909 г. Оригинал списка содержит 194 фамилии членов СРН из Киевской, Московской, Новгородской, Орловской, Полтавской, Смоленской, Тамбовской, Тверской, Тульской, Харьковской и Черниговской губерний, в том числе 165 – из Виленской, Минской и Могилевской [14, л. 3–15 об.]. При этом в архивном документе все они проходят как члены Гомельского отдела СРН. Скорее всего это можно объяснить тем обстоятельством, что организатором и руководителем белорусской делегации от СРН в Полтаве был председатель совета Гомельского уездного отдела А. Х. Давыдов, который и составил сводный отчет для Главного Совета союза. Данный факт подтверждает и письмо А. Х. Давыдова на имя товарища Министра внутренних дел П. Курлова, в котором, кроме всего прочего, говорится буквально следующее: «… Ваше Превосходительство, меня, может быть, еще помните по Полтаве, куда я по Вашему слову, привез 200 человек из Гомеля в охрану Государя…» [15, л. 36 об.]. В отчете по каким-то причинам А. Х. Давыдов четырежды назвал местечко Лоев городом Гомельского уезда Могилевской губернии, хотя на самом деле в 1909 г. м. Лоев входило в Речицкий уезд Минской губернии, что и учитывается нами при дальнейших расчетах.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Анализ списочного состава делегатов от белорусских губерний свидетельствует, что подавляющее большинство их (153 чел.) были выходцами из крестьян и мещан (101 и 52 чел. соответственно – К. Б.), а представители других слоев населения исчислялись единицами: дворяне – 4 чел.; почетные граждане – 2; учителя – 1; служащие – 1; чиновники – 4 чел. [14, л. 3–15 об.]. Следовательно, можно сделать заключение, что в уездных и сельских отделах и подотделах Союза Русского Народа на территории Беларуси в указанное время преобладали крестьяне и мещане. Этот вывод напрямую подтверждается сведениями за 1905–1907 гг., полученными С. А. Степановым в результате проведенных исследований социального состава руководителей некоторых местных монархических организаций Витебской губернии (от уездного отдела до сельского подотдела – К. Б.). «Эту же тенденцию, – пишет он, – можно проиллюстрировать, взяв вертикальный срез… В совете уездного отдела (г. Себеж Витебской губернии) – 1 дворянин, 1 священник, 1 купец, 4 мещанина, 8 крестьян. В совете отдела с. р. н. в посадке (так в тексте – К. Б.). Должицы той же губернии не было ни дворян, ни купцов. В совет входили 11 мещан и 1 крестьянин. В совете сельского подотдела (с. Телятино Витебской губ.) был 1 дворянин, 1 священник, 12 крестьян» [7, 111–112], [13, 196].

Социальный состав уездных отделов и их Советов практически не изменился и после окончательного раскола союзников на сторонников В. М. Пуришкевича, «обновленцев» и «дубровинцев». Полные списки отделов СРН (обновленческого) по известным причинам обнаружить не удалось, поэтому нам пришлось уделить основное внимание местным организациям Всероссийского Дубровинского Союза Русского Народа и Русского Народного Союза имени Михаила Архангела. Проанализируем для начала состав Белостокского уездного отдела Гродненской губернии, председатель которого Семен Семенович Филиппович 28 ноября 1912 года обратился в Главный Совет с просьбой о принятии отдела в ВДСРН. В приложенном при этом списке членов отдела числилось 67 человек, среди которых 47 крестьян (70%), а также мещане, представители духовенства, отставные члены полиции, учителя, чиновники и служащие [16, л. 10–11]. В Совет отдела, который согласно уставу состоял из 24 человек, входили: 1 дворянин, 1 священник, 1 учитель, 1 отставной жандармский унтер-офицер, 1 служащий, 5 мещан и 14 крестьян (58,3%) [16, л. 11–11 об.]. Практически полностью крестьянским был состав Хотимского отдела ВДСРН, в который входили не только крестьяне самого местечка Хотимск и прилегающих деревень, но и крестьяне Рославльского уезда Смоленской губернии [17, л. 13–13 об.]. Примерно в конце 1913 – начале 1914 гг. в совете Хотимского отдела были 1 священник (председатель совета Александр Семенович Ольшевский – К. Б.), 1 мещанин и 22 (91,6%) крестьянина [18, л. 16–16 об.]. Приведенные выше примеры касаются в основном сельских отделов ВДСРН, возникших из старых отделов СРН, действовавших в населенных пунктах сравнительно отдаленных от экономических и культурных центров.

Несколько иная ситуация с социальным составом наблюдается в губернских отделах СРН (1905–1907 гг.) и ВДСРН (начиная с 1912 г.). Например, в совете Витебского губернского отдела СРН было 6 дворян, 1 священник, 7 мещан и ни одного крестьянина [7, 111]. Крайне разношерстным социальным составом отличался Виленский губернский отдел СРН, принявший 26 сентября 1912 г. решение о присоединении к ВДСРН. В его полном списке на 26.09.1912 г. числилось 53 члена. Самыми представительными группами были крестьяне в количестве 11 человек (20%) и 13 членов (24,5%), согласно табели о рангах имевших чин от статского советника до коллежского регистратора включительно. В отдел также входили один отставной генерал-майор, 1 почетный мировой судья Виленского городского округа, 4 почетных гражданина (7,5%), из них 2 потомственных, 5 священников (9,4%), 1 мещанин, 1 зубной врач, 1 инженер-механик, 1 столоначальник, 1 канцелярский работник, 1 учащийся и 7 человек без указания рода занятий. Каждый четвертый член отдела представлял женскую половину человечества (13 чел. – 24,5%), среди которых 2 вдовы (купца и священника – К. Б.), две крестьянки, зубной врач, дочь надворного советника, род занятий двух в документе не указан, 6 были женами членов отдела [19, л. 39–40].

В центристских организациях монархистов, в частности в Русском Народном Союзе имени Михаила Архангела, крестьянство и другие слои из «простого люда», в отличие от крайне правых СРН и ВДСРН, часто полностью отсутствовали или были представлены в незначительном количестве. Так, в Брест-Литовском отделе СМА, исходя из списочного состава на 28 февраля

МГПУ им. И.П.Шамякина

1911 г., имелось 4 священника, 2 чиновника, 7 служащих местного отделения железной дороги, 6 мещан, из которых 4 домовладельца, 2 отставных военных (подпрапорщик и жандармский унтер-офицер), 3 машиниста паровозов, 2 студента и 1 частный поверенный – всего 27 человек [20, л. 1–2 об.]. Как видно из приведенного примера, в палате не было ни одного крестьянина и только 3-е рабочих, если считать таковыми машинистов паровозов. Для сравнения приведем данные по палате Барановичского отдела СМА, в котором на 20 июня 1911 г. состояли 7 крестьян, 2 мещанина, 2 отставных жандармских унтер-офицера, 1 личный потомственный гражданин, 2 помощника начальника железнодорожной станции (один из них крестьянин по происхождению) и 1 письмоводитель [21, л 13–13 об.]. И здесь наблюдается уже знакомая нам картина – чем меньше статус отдела и чем отдаленнее он от крупных губернских центров и чем меньше населенный пункт, в котором он расположен, тем выше в нем процент «низших» слоев общества.

Накануне войны существенных изменений в социальном составе правых белорусских организаций не наблюдалось. Об этом свидетельствуют данные по Жировичскому отделу СМА, в который входили жители не только м. Жировичи, но и г. Слонима и прилегающих деревень Слонимского уезда Гродненской губернии. Среди 99 человек, составлявших полный список членов отдела, на 12 августа 1914 г. числилось: 9 священнослужителей (от архимандрита до иеромонаха), 5 дворян, 29 мещан, 26 крестьян, 5 учителей, уездный предводитель дворянства вместе с женой, потомственный дворянин в ранге статского советника и его супруга, коллежский советник, титулярный советник, надворный советник и служащие различных чинов [22, л. 4–8].

Мало чем отличались по своему социальному составу от крайне правых и центристских монархических организаций умеренно-правые образования. Как свидетельствуют документы, в отделах Всероссийского национального союза, созданных в Беларуси, преобладали чиновники, учителя, деятели культуры и служащие. Например, в списке действительных членов Брестского отдела ВНС, содержащего 102 фамилии, большинство как раз и составляли чиновники и учителя, а «плебейская» часть населения уезда была представлена несколькими фамилиями крестьян. Под первым номером в списке шел уездный предводитель дворянства П. А. Сафонов, за ним – его жена, казначей отдела Ю. Ф. Сафонова, и далее по «старшинству» вся местная «элита» [23, л. 72–77]. Высокорейтинговым был и состав Витебского Русского Предвыборного Комитета, который впоследствии вошел в качестве местной национальной организации во Всероссийский Национальный Союз [33, 7]. Членами-учредителями Комитета, а затем и ВНС стали: статский советник Александр Александрович Симановский, статский советник Иван Андреевич Сушкевич, коллежский советник Дмитрий Дмитриевич Зеленский, статский советник Владимир Николаевич Тутурин, протоиерей Алексей Михайлович Матюшенский, статский советник С. М. Протопопов, губернский секретарь Федор Емельянович Синяков, сенненский мещанин Варфоломей Дмитриевич Савельев и Полоцкий епархиальный наблюдатель протоиерей Нил Константинович Серебренников [24, л. 2]. Представляет определенный интерес и тот факт, что даже в специфическом, умеренно-правом обществе «Крестьянин» из 153 членов в 1906 г. только 83 являлись лицами крестьянского происхождения [25, 353].

Дополняют информацию о всесословности и социальной разношерстности монархического движения в Беларуси сведения о сословной принадлежности и социальном облике руководителей белорусских отделов правых партий и союзов, содержащихся в донесениях губернаторов, начальников губернских жандармских управлений и иных должностных лиц в Особый отдел Департамента полиции МВД, а также в отчетах отделов и их переписке с руководящими центрами. Так, Оршанский уездный отдел СРН в 1907 г. возглавлял служащий местного отделения Орловского коммерческого банка Иван Михайлович Анфеев; Рогачевский уездный отдел СРН в это же время – уездный фельдшер Кондратий Семенович Гребеня [26, л. 2]; Пинский Союз русских людей – предводитель местного дворянства барон Греневиц [27, л. 2]; Малиновский волостной отдел СРН – волостной писарь Марк Жуклевич [28, л. 119]; Гомельский уездный отдел СРН – мещанин Аким Харлампиевич Давыдов [14, л. 3]; Витебский губернский отдел СРН (с 2.12.1912 г. отдел ВДСРН) – полковник в отставке Георгий Александрович Надольский, а с 23.02.1913 г. – надворный советник, учитель гимназии Семен Маркович Рафанович [29, л. 5, 74]; Виленский губернский отдел СРН – архимандрит Иоанн и с 20.11.1912 г. Виленский губернский отдел ВДСРН – статский советник Евгений Михайлович Хорошкевич [19, л. 27, 33 об.]; Виленский железнодорожный отдел СРН (обновленческий) служащий железной дороги Николай Васильевич

МГПУ им. И.П.Шамякина

Селиванов [19, л. 27 об., 30–31], [30, л. 3–9]; Лунинец-Дятловский отдел СРН Минской губернии (первоначальное название Лунинецкого отдела – К. Б.) – безземельный крестьянин Антон Андреевич Садков-Стаховский [31, л. 4]; Минский губернский отдел СРН – протоиерей Иоанн Чудинович [32, л. 4]; Могилевский губернский отдел СРН и ВДСРН – бывший военный, генерал в отставке, постоянный член Мстиславльской уездной землеустроительной комиссии, почетный член ВДСРН с 1911 г. Александр Гаврилович Громыко [11, 26], [33, 460], [34, л. 185]; Барановичский железнодорожный отдел СРН, поддерживающий А. И. Дубровина – дворянка, жена местного начальника жандармского управления Павла Петровна Молчанова [35, л. 18], а после ее отъезда на новое место службы мужа, председателем отдела был избран священник о. Иоанн Квятковский [35, л. 22]; Пинский отдел ВДСРН на 1 мая 1913 г. – священник Пинского собора Федор Дружиловский [36, л. 1 об.]; Гродненский губернский отдел СРН, а затем ВДСРН – полковник в отставке Иван Иванович Беллекало [16, л. 9, 13]; Гомельский уездный отдел ВДСРН (апрель 1916 г.) – чиновник Гомельского уездного казначейства, коллежский секретарь Стефан Михайлович Воронович [37, л. 184]; Жировичский отдел СМА на 22.06.1914 г. – епископ Гермоген [22, л. 2]; Витебский отдел Отечественного патриотического союза на 5.05.1916 г. – уполномоченный по устройству беженцев, камер-юнкер Двора его Величества, статский советник Юрий Андреевич Маркович [38, л. 199].

Выводы

Приведенные выше документальные материалы свидетельствуют о том, что по сословному и социальному составу монархические организации различных направлений, возникшие и действующие на территории белорусских губерний, практически ничем не отличались от своих собратьев в центральных регионах России. Все они рекрутировали свои ряды из разных слоев и групп населения и являлись внеклассовыми и всесословными образованиями. Вот как описывает «Вестник Союза Русского Народа» (№ 38) состав членов СРН и других монархических организаций на торжественном собрании в Петербурге 19.02.1911 г., посвященном 50-летию отмены крепостного права, в котором принимали участие и делегаты от Виленского отдела СМА: «Здесь были представители всех классов и сословий; в этот великий день можно было видеть трогательное единение блестящего генеральского мундира с русским зипуном и изысканного дамского туалета со скромной кофточкой фабричной труженицы. Вернее, здесь не было сословий, а был один великий русский народ…» [39, 17].

Литература

1. Ленин, В. И. Приближение развязки / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. : в 55 т. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1979. – Т. 12. – С. 73–80.
2. Ленин, В. И. Проекты резолюции к Пятому съезду РСДРП / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. : в 55 т. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1961. – Т. 15. – С. 1–11.
3. Ленин, В. И. Проекты резолюции к Пятому съезду РСДРП / В. И. Ленин // Полн. собр. соч. : в 55 т. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1961. – Т. 21. – С. 275–287.
4. Мартов, Л. Политические партии в России / Л. Мартов. – 2-е изд. – М. : Тип. «Русская печатня», 1917. – 36 с.
5. Обнинский, В. П. Новый строй / В. П. Обнинский. – М. : Образование, 1909. – Ч. 1. – 361 с.
6. Аврех, А. Я. Царизм накануне свержения / А. Я. Аврех. – М. : Наука, 1989. – 256 с.
7. Степанов, С. А. Черная сотня в России (1905–1914 гг.) / С. А. Степанов. – М. : Росвузнаука, 1992. – 330 с.
8. Степанов, С. А. Черносотенцы: революционеры наизнанку / С. А. Степанов // Полис. – 1993. – № 1. – С. 154–161.
9. Степанов, С. А. Черносотенные союзы и организации / С. А. Степанов // Политические партии России: история и современность / С. А. Степанов ; под ред.: А. И. Зевелева [и др.]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2000. – С. 84–96.
10. Политические партии России. Конец XIX – первая треть XX вв. : энцикл. / отв. ред. В. В. Шелохаев. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1996. – 872 с., илл.
11. Правые партии. Документы и материалы : в 2 т. / сост.: Ю. И. Кирьянов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – Т. 1. – 1905–1910. – 720 с.
12. О совете Русского Собрания // ГАРФ. – Фонд 102. – Особый отдел. – 1906. – Опись 236. – Дело 186.
13. Степанов, С. А. Численность и состав черносотенных союзов и организаций / С. А. Степанов // Политические партии России в период революции 1905–1907 гг. Количественный анализ : сб. ст. / отв. ред. А. П. Корелин. – М. : Ин-т истории СССР АН СССР, 1987. – 243 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

14. Переписка с Гомельским отделом СРН Могилевской губернии. Список членов Гомельского отдела Союза Русского Народа участвовавших на Полтавских торжествах 26–27 июня 1909 г. // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 291.

15. Дело о Союзе Русского Народа и других монархических организациях (организация убийств) [1917 г.] // ГАРФ. – Фонд 1467. – Опись 1. – Дело 852.

16. Канцелярия Главного Совета. Переписка с Белостокским отделом С.Р.Н. Гродненской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 118.

17. Дело о Союзах Русского Народа и других монархических организациях (характеристика деятельности союза) [1917 г.] // ГАРФ. – Фонд 1467. – Опись 1. – Дело 848.

18. Переписка с Хотимским отделом С.Р.Н. Могилевской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 294.

19. Переписка с Виленским губернским отделом СРН // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 80.

20. Переписка с Брест-Литовским отделом Союза им. Михаила Архангела // ГАРФ. – Фонд 117. – Опись 1. – Дело 217.

21. Переписка с Барановичским отделом Русского Народного Союза имени Михаила Архангела // ГАРФ. – Фонд 117. – Опись 1. – Дело 217.

22. Переписка с Жировичским отделом союза им. Михаила Архангела // ГАРФ. – Фонд 117. – Опись 1. – Дело 270.

23. Переписка с Брестским полицмейстером о предоставлении сведений об обществах и союзах в гор. Бресте (начато 11 ноября 1908 г. – окончено 13 декабря 1913) // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ) (г. Гродно). – Фонд 674. – Опись 1. – Дело 80.

24. Дело № 18 23 февраля 1912 г. – 15 марта 1912 г. «О регистрации Витебского Губернского Русского Предвыборного Комитета» // НИАБ. – Фонд 2649. – Опись 1. – Дело 426.

25. Виленское общество «Крестьянин» // Крестьянин. – 1906. – № 23.

26. Наряд по секретной переписке по Могилевской губернии // ГАРФ. – Фонд 102. – Особый отдел. – 1906. – Опись 236. – Дело 828. – Ч. 5.

27. Наряд по секретной переписке по Минской губернии // ГАРФ. – Фонд 102. – Особый отдел. – 1906. – Опись 236. – Дело 828. – Ч. 7.

28. О легальных политических партиях от 13.IX.1907 г. // Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). – Фонд 102. – 4-е делопроизводство. – 1907 г. – Опись 99. – Дело 164. – Ч. I и II.

29. Переписка Главного Совета СРН с Витебским губернским отделом // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 84.

30. Переписка с Виленским железнодорожным отделом Союза Русского Народа // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 81.

31. Переписка с Лунинецким отделом СРН Минской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 286.

32. Переписка с Минским отделом СРН // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 287.

33. Кирьянов, Ю. И. Правые партии в России. 1911–1917 / Ю. И. Кирьянов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2001. – 464 с., ил.

34. Леонов, С. В. Партийная система России (конец XIX в. – 1917 год) / С. В. Леонов // Вопросы истории. – 1999. – № 11–12. – С. 29–48.

35. Переписка с Барановичским отделом СРН Минской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 284.

36. Переписка с Пинским отделом СРН Минской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 288.

37. Переписка с уездным Запрудским отделом С.Р.Н. Виленской губернии // ГАРФ. – Фонд 116. – Опись 1. – Дело 83.

38. Донесение начальника Витебского ГЖУ от 5.05.1916 г. // ГАРФ. – Фонд 102. – Особый отдел. – 4-е делопроизводство. – 1915. – Дело 151. – Часть II.

39. Правые партии. Документы и материалы : в 2 т. / сост.: Ю. И. Кирьянов. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – Т. 2. – 1911–1917 гг. – 816 с.

Summary

The article gives a brief historiography survey of the problem, analyses revealed archive documents, and creates on their basis the scientific conception of social, estate, and professional structure of the monarchic organizations, which appeared and acted in the territory of Belarussian guberniyas of the Russian empire in the beginning of the XXth ct. The author comes to the conclusion, that because of some specific reasons, their departments consisted mostly of peasants and petty bourgeois, and in lesser degree were represented by nobility, the merchants, intelligentsia, state officials and other strata of the population. A special role in the social structure of the local monarchic formations was played by the Old Believers and the Orthodox Church clergy.

Поступила в редакцию 10.09.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

УДК 94(430).015

А. О. Волынец

ПОЛИТИКО-ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТЕГАНА ТРИРСКОГО «НРАВСТВЕННОГО ПРЕВОСХОДСТВА» МЛАДШИХ СЫНОВЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ДЕРЖАВЫ ФРАНКОВ IX в.

Статья посвящена политико-идеологической концепции хорепископа Тегана Трирского, выдающегося писателя и историка эпохи Каролингов. Автор, используя метод структурного анализа, убедительно доказывает, что в междоусобной войне за раздел франкской державы Теган отстаивал интересы своего покровителя, короля Людовика Немецкого. При этом трирский прелат использовал библейскую традицию для формирования концепции о «нравственном превосходстве младших сыновей».

Введение

Политическая история франкского королевства, а с 800 г. – империи традиционно привлекала внимание исследователей. Особый интерес к ней по понятным причинам проявили западно-европейские ученые. Еще в XIX в. ими была детально воссоздана событийная канва истории франков.

В XX в. историки обратились к изучению преимущественно социально-экономических вопросов и ментальности. И здесь франки стали одной из тем, привлекавших самое пристальное внимание. Медиевистами были вскрыты глубинные причины социально-экономических явлений и выявлена их взаимосвязь с политической историей. В начале XX в. критику политической истории развернулили представители зародившейся во Франции «новой исторической науки». Ее основоположниками стали Люсьен Февр и Марк Блок, которые в 1929 г. организовали журнал «Анналы экономической и социальной истории» (1929–1938), позднее выходивший под названием «Анналы социальной истори» (1939–1941) и «Анналы: экономика, общество, цивилизация» (с 1945 г.) [1]. Анналисты уже не отождествляли политическую и событийную историю. М. Блок, Ф. Бродель, Ж. Ле Гофф и др., хотя и не столь активно, как их предшественники в XIX в., все же обращались к политическим сюжетам. При этом, однако, они опускали «…искуственные схемы, почти всегда лишенные подлинной историчности» [2].

В настоящее время в научном сообществе вновь растет интерес к вопросам политической истории. В XXI в. ее изучение ведется с учетом методологических подходов, выработанных на протяжении двух столетий. В то же время методы, подходы и терминология, разработанные историками XIX и XX вв. нуждаются в существенном пересмотре, дополнении и корректировке.

Постановка задачи и методы исследования

Задача данного исследования – выявить цель написания сочинения «Жизнь императора Людовика» и выяснить идеологические позиции ее автора Тегана Трирского. В данном исследовании применялся метод структурного анализа. Взяты работы выдающегося советского фольклориста В. Я. Проппа «Морфология волшебной сказки» [3] и «Исторические корни волшебной сказки» [4].

Результаты исследования и их обсуждение

Политическая ситуация в державе франков 817–838 гг.

Карл Великий не оставил после себя завещания, которое бы определило принцип передачи по наследству императорского престола. Из сыновей императора его пережил только Людовик, король Аквитании (будущий Людовик Благочестивый). В связи с этим на некоторое время отпала необходимость издания какого-либо специального акта. Тем не менее такой акт был необходим на перспективу.

Перед сыном Карла Великого Людовиком Благочестивым встали три задачи: 1) сохранить единую империю в границах 814 г.; 2) разделить страну на части между сыновьями в соответствии

МГПУ им. И.П.Шамякина

с древними традициями народа франков, в данном случае между сыновьями императора Людовика Лотарем, Пипином и Людовиком; 3) осуществить эффективный раздел властных полномочий между Лотарем, Пипином и Людовиком.

Людовик Благочестивый в 817 г. разделил франкскую империю, а также изменил порядок распределения властных полномочий среди Каролингов. Он издал капитулярий, известный как «Ordinatio imperii». В современной историографии раздел империи франков 817 г. считается компромиссом между франкской традицией раздела королевства «Teilungsprinzip» и идеей единства империи «Einheitskonzeption» и оценивается как реформа (Neugestaltung) [5].

Младшие сыновья императора получили «удельные королевства»: Пипин получил Аквитанию, а также Гасконь, Тулузскую марку, графство Каркасонское, Августодунское, Аваленское и Ниверне; Людовик Немецкий получил Баварию, Каринтию, Богемию, земли, населенные полабскими славянами и аварами, а также виллы Ингольштадт и Лаутерхофен; старший сын Людовика Благочестивого Лотарь по условиям раздела получал всю остальную территорию империи, королевство Италию, которое на практике контролировал Бернард, внебрачный сын Пипина Итальянского, племянник Людовика Благочестивого. В часть Лотаря вошли также Прованс, Септимания, Бургундия, Алеманния, Нейстрия, Австразия, Тюрингия, Саксония и Фризия. Восточная граница владений Лотаря проходила по Эльбе и среднему Дунаю, западная – по Луаре. Каждый из трех сыновей императора имел право пользоваться доходами с выделенной ему территории. Император оставлял за собой королевские прерогативы во Франции.

Император Людовик не реализовал программу «Ordinatio imperii» 817 г [6, 58]. В 823 г. у него и императрицы Юдифи родился сын Карл (впоследствии стал известен как Карл Лысый), который по сложившейся практике так же, как и его братья, должен был получить «удельное королевство».

Людовик Благочестивый стал покровительствовать Карлу и придворным, которые отстаивали его интересы. В 829 г. император лишил титула орлеанского графа Матфрида и поддержал его противника, септиманского маркграфа Бернарда, приблизив последнего к своему двору. Бернард считался фаворитом матери Карла, императрицы Юдифи. В Аквитании начался мятеж, возглавленный королем Пипином.

Мятежники захватили в плен императрицу Юдифь. Ей угрожали физической расправой, если она не примет требований мятежников, а именно: 1) убедить императора сложить оружие, 2) убедить его отречься от престола и уйти в монастырь, 3) самой также уйти в монастырь. Юдифь встретилась с императором и передала ему эти требования. Людовик пообещал подумать насчет исполнения первого и второго, императрица же сразу исполнила третье. Она приняла постриг и ушла в монастырь св. Радегунды [7, 633].

Следующим шагом мятежников стала попытка привлечь на свою сторону Лотаря. Ему предлагали возглавить мятеж и стать единственным императором. Лотарь согласился, но активных действий против отца не предпринимал.

Заговорщики захватили и ослепили родного брата Бернарда Септиманского. Двоюродный же его брат был вынужден бежать. Летом 830 г. император Людовик Благочестивый утратил поддержку большинства магнатов и остался только номинальным правителем империи [7, 633]. Его поддержали лишь вассалы на востоке империи.

В феврале 831 г. на сейме в Нимвегене Людовик Благочестивый снова разделил империю. Этим разделом он попытался удовлетворить амбиции Папина Аквитанского и Людовика Немецкого, а также создать королевство для Карла.

В вопросах передачи титулов по наследству акт 831 г. отходит от принципов, заложенных в 817 г. Капитулярий 831 г. не упоминает о переходе императорской короны. Как и гл. 5 капитулярия 806 г., гл. 1 документа 831 г. утверждает принцип передачи трона в каждом из трех королевств, которые упомянуты в нем, от отца к сыну. Гл. 13 капитулярия 831 г. предусматривала ответственность за нарушение союзнических обязательств. В соответствии с ней плохой король, т. е. который был недостаточно набожен и не лоялен императору, лишался той или иной части прав и земель королевства в пользу короля, добросовестно исполнявшего свои функции.

В 832 г. при дворе Людовика Благочестивого развернулась борьба придворных группировок [8, col. 47]. Одну из них возглавлял Гунтбальд, монах, который в 830 г. убедил

МГПУ им. И.П.Шамякина

Пипина Аквитанского покинуть ряды мятежников. Другую – Бернард Септиманский, который вернулся из Испании, очистившись клятвой от обвинений, а также императрица Юдифь. Первые отстаивали интересы Пипина, у которого была отнята часть Аквитании, вторые – интересы Карла. Императрица убедила Людовика Благочестивого передать Карлу все Аквитанское королевство [8, col. 48]. Это стало причиной нового мятежа.

В мае 833 г. во время переговоров с сыновьями Людовик Благочестивый собирал войска верных ему вассалов около города Вормса. 24 июня 833 г. на «Красном поле» в Эльзасе сошлись армии императора и его сыновей во главе с Лотарем. Враждующие стороны в последний раз вступили в переговоры. Папа, который находился при армии Лотаря, прибыл в лагерь императора и попытался выступить в качестве посредника в переговорах. Людовик Благочестивый не пожелал пойти на компромисс, он принял папу холодно, не выказав ему должного почтения. Людовик даже пытался удерживать папу как заложника в своем лагере.

29 июня 833 г. начался массовый переход вассалов императора в лагерь его сыновей. Некоторых вассалов отца Лотарь подкупил деньгами или обещаниями, другие, увидев неизбежность победы мятежников, перешли на их сторону, опасаясь репрессий. Людовик Благочестивый, которого покинула почти вся армия, капитулировал на условии сохранения жизни ему, его жене и Карлу.

Лотарь взял императора под арест. Императрицу Юдифь сначала разместили в походном шатре Людовика Немецкого, а позднее отправили в изгнание в итальянский город Тортону. Карл находился рядом с отцом.

Лотарь стал единственным императором и принял присягу всех вассалов. Пипин Аквитанский и Людовик Немецкий также должны были присягнуть на верность Лотарю как старшему брату и императору. После свержения Людовика Благочестивого вся его империя была разделена между Лотарем, Пипином Аквитанским и Людовиком Немецким. Документ, который фиксировал раздел 833 г., не сохранился до нашего времени, но, судя по целям восстания, можно утверждать, что он в большей или меньшей степени повторял капитулярий 817 г.

При Лотаре продолжилась борьба придворных группировок. Их предводителями стали граф Гуго Турский (тесть Лотаря), граф Лантберт Нантский и граф Матфрид Орлеанский [8, col. 48]. Пипин Аквитанский и Людовик Немецкий не хотели чрезмерного укрепления Лотаря на императорском троне, поэтому они решили восстановить на троне своего лишенного власти отца.

Братья перетянули на свою сторону некоторых вассалов Лотаря и старых соратников Людовика Благочестивого. В империи франков назрел уже третий по счету заговор, на этот раз против императора Лотаря. Возглавил заговор Людовик Немецкий.

В 834 г. Людовик Немецкий выступил против Лотаря с войском. Он освободил отца, который находился под арестом в Суасоне. Людовик Немецкий также через своих сторонников в Италии помог освободить императрицу Юдифь. Затем он разбил и взял в плен Матфрида и Лантберта, которые командовали войском Лотаря.

28 февраля 835 г. в церкви св. Стефана в Меце произошла торжественная коронация Людовика Благочестивого императорской короной. Лотарь был вынужден уступить под давлением младших братьев. Император Людовик и Лотарь заключили между собой соглашение. По нему Людовик признавал Лотаря только королем Италии и разрешал туда вернуться. Италия фактически вышла из состава империи франков. Лотарь больше не принимал участия в общеимперской политике, пребывая на правах «удельного короля».

Людовик Благочестивый продолжил расширение королевства Карла. Император подпал под влияние императрицы Юдифи и проводил политику в пользу ее сына Карла: «…по настоянию Августы и придворных передал часть своей империи своему любимому сыну Карлу, но это решение не было обнародовано…» [7, 643]. Людовик Немецкий, несмотря на его роль в возвращении старого императора, попал в опалу. По мнению Э. Дж. Голдберга, причиной опалы стали интриги архиепископа Отгара Майнцского и графа Адальберта Мецского [6, 88].

МГПУ им. И.П.Шамякина

Политико-идеологическая концепция Тегана Трирского

В правление Людовика Благочестивого (814–840) особым влиянием при дворе пользовались высокопоставленные церковные сановники, архиепископы, епископы и аббаты. Император по праву считался очень набожным и религиозным человеком. Его религиозность доходила до такой степени, что после смерти его первой жены Ирменгарды, по выражению анонимного биографа, «…многие опасались, как бы он не пожелал отказаться от управления королевством» [7, 624].

Та обстановка религиозности, которая сложилась при франкском дворе сразу же по восшествии на престол императора Людовика, способствовала распространению в среде франкской знати библейских концепций, касающихся самых разных вопросов, в том числе и связанных с управлением империей.

Одной из таких библейских концепций, которые повлияли на историю франкской державы, стала концепция «нравственного превосходства» младших сыновей над старшими. Одним из последовательных ее сторонников был трирский хорепископ Теган. Этот автор был настолько подвержен влиянию библейского образца, что «иногда не столько ветхозаветные параллели иллюстрируют события IX в., сколько сама окружающая действительность представляется Тегану повторением или развитием священной истории» [9, 150].

В самом начале жизнеописания Людовика Благочестивого, которое было написано Теганом, автор апеллирует к библейским примерам: «Но тот, кто по рождению был младшим, уже с детства научился всегда бояться и любить Бога и все, что имел, во имя Господа раздавал бедным. В самом деле, он был самым лучшим из его (Карла Великого – А. В.) сыновей, так как от начала мира младший брат часто превосходил заслугами старшего. Это выяснилось впервые на сынах первоотца рода человеческого [на том], которого Господь в своем Евангелии назвал Авелем Справедливым. Авраам имел двух сыновей, но младший сделался (effectus est можно также перевести как «был избран» – А. В.) лучше старшего. Исаак имел двух сыновей, но избран был младший. Иессей имел много сыновей, но самый юный, который пас овец, по божьему повелению был избран и помазан в цари для царствования над всем Израилем. От его семени был достоин родиться некогда предсказанный Христос. Долго перечислять такое и тому подобное» [10, col. 407].

Обратимся к упомянутым примерам. В них обнаруживается общая схема библейских сюжетов о превосходстве младших сыновей над старшими (Быт 4:2 – 4:17; Быт. 16:1 – 16:16; 17:1 – 17:27; Быт. 25:19 – 25:34; 1Цар. 16:1 – 16:23). Вкратце эта схема может быть представлена следующим образом:

Исходная ситуация: генеалогия родителей героя.

1. Женитьба родителей героя.
2. Бесплодие матери героя.
3. Договор с Богом: почитание Бога в обмен на продолжение рода.
4. Предпочтение младшего сына (т. е. героя) старшему (т. е. антагонисту).
5. Рождение сыновей (т. е. героя и антагониста).
6. Акт избрания младшего сына (т. е. героя) Богом.
7. Зависть старшего сына (т. е. антагониста).
8. Преступление старшего сына по отношению к младшему.
9. Уличение старшего сына.
10. Наказание старшего сына.

Теган Трирский находится под влиянием данной схемы. Он выстраивает вокруг нее свое повествование о жизни императора Людовика Благочестивого. Вот как эта схема реализуется в произведении Тегана:

Исходная ситуация: Теган в 1–2 главах Vita Ludovici Imperatoris излагает генеалогию Карла Великого, отца Людовика Благочестивого (т. е. героя).

1. Женитьба родителей героя: женитьба Карла Великого на Хильдигарде (гл. 2).
2. [Бесплодие жены (матери героя): опущено].
3. [Договор с Богом: почитание Бога в обмен на продолжение рода: опущен].
4. Рождение сыновей (т. е. героя и антагонистов) (гл. 2).

МГПУ им. И.П.Шамякина

5. Предпочтение младшего сына старшим (гл. 3).

6. Акт избрания младшего сына (т. е. героя) Богом (гл. 6, 16).

7. Зависть старшего сына (т. е. антагониста). Старшие братья героя Карл и Пипин умерли (гл. 3). Роль антагониста отводится Лотарю, старшему сыну героя (гл. 28).

8. Преступление старшего сына по отношению к младшему (гл. 28, 39, 42, 43, 45–48, 52)

9. Уличение старшего сына (гл. 37).

10. Наказание старшего сына (гл. 48, 53). Лотарь наказан а) через поражение от армии Людовика Немецкого; б) увещевание. Теган рассуждает о наказании сына, который не почитает родителей.

Теган Трирский при помощи библейской концепции о «нравственном превосходстве» младшего сына над старшими отстаивал интересы своего покровителя Людовика Немецкого. По мнению российского ученого А. И. Сидорова, «хотя Теган не скрывает участия Людовика в некоторых выступлениях против отца (35, 39, 42), однако все же уподобляет его «младшим сыновьям», носителям истинной нравственности (57). Напротив, Лотарь, который не обладает никакими моральными достоинствами, грозит нарушить не только нравственный, но и социальный порядок» [11, 175].

С этим мнением можно согласиться лишь отчасти. Теган не просто «уподоблял», он напрямую отождествлял Людовика Немецкого с «младшими сыновьями», ведь его покровитель был младшим сыном императора от Ирмингарды. В рассмотренной же библейской концепции «младшим сыном» считается как самый младший из сыновей, так и младший сын от брака с любой из законных жен.

Теган доказывал неизбежность возвышения «младшего сына» в силу его богоизбранности. Автор не случайно проводил параллель с возвышением Людовика Благочестивого. Он недвусмысленно указывал на тот факт, что у отца и сына одинаковые имена (гл. 4, 35, 37, 45, 48).

Изложенную выше структуру Теган Трирский повторил еще раз и при этом заменил ее героя. Теперь вместо Людовика Благочестивого праведным «младшим сыном» является Людовик Немецкий:

Исходная ситуация: гл. 2 генеалогия Людовика Благочестивого (т. е. отца героя).

1. Договор с Богом: почитание Бога в обмен на продолжение рода (гл. 3).

2. [Бесплодие жены: опущено].

3. Предпочтение младшего сына старшим (гл. 3, 57).

4. Женитьба родителей героя: женитьба Людовика Благочестивого на Ирмингарде (гл. 4).

5. Рождение сыновей (т. е. героя и антагонистов) (гл. 4).

6. [Акт избрания младшего сына (т. е. героя) Богом: содержится в виде намека через отождествление героя и его отца].

7. [Зависть старшего сына (т. е. антагониста): содержится в виде намёка через противопоставление деяний Людовика Немецкого, «любимого сына» императора и его антагонистов Пипина I Аквитанского и Лотаря (гл. 36, 37)].

8. Преступление в форме подстрекательства героя против его отца (гл. 39).

9. Уличение старшего сына в подстрекательстве Людовика Немецкого (гл. 40).

10. Наказание старшего сына (гл. 48, 53). В данном случае повторяется последний элемент предыдущей структуры, что закономерно в связи с отождествлением героя с его отцом.

Именно Людовик Немецкий, а не его отец является центральной фигурой повествования. Название Vita Ludovici Imperatoris, данное работе Тегана в XIX в., не должно вводить в заблуждение. Автор расчитывал на то, что император Людовик назначит Людовика Немецкого своим преемником.

В идеологической концепции Тегана Трирского было одно уязвимое место. Утверждая идею о «нравственном превосходстве» «младших сыновей», автор Vita Ludovici Imperatoris укреплял также и позиции Карла Лысого, конкурента Людовика Немецкого, в дележе наследства. И действительно, Карл Лысый тоже был «младшим сыном».

Совершенно естественно, что той же идеологической концепцией, что и Теган, воспользовались сторонники императрицы Юдифи. Идеологом этой группировки явился граф Нитхард, автор «Четырех книг о распрях сыновей Людовика Благочестивого» [8, 45–77].

МГПУ им. И.П.Шамякина

Выводы

В заключении можно сформулировать некоторые выводы, которые следуют из анализа политико-идеологической концепции Тегана Трирского в контексте политической ситуации во франкской державе в 817–838 гг.:

• Теган являлся последовательным сторонником Людовика Немецкого. В его сочинение отстаиваются интересы этого короля. Людовик Немецкий – центральная фигура произведения.

• В качестве инструмета отстаивания интересов Людовика Немецкого Теган использует библейскую концепцию о «нравственном превосходстве» «младших сыновей» над старшими. В произведении Тегана дважды воспроизводится структура тех библейских сюжетов, которые содержат вышеупомянутую концепцию.

• В тексте Vita Ludovici Imperatoris Людовик Благочестивый и Людовик Немецкий уподобляются друг другу и выступают в качестве «младших сыновей». Это уподобление служит для отстаивания интересов Людовика Немецкого перед императором.

Литература

1. Смирнова, Е. Д. Блок Марк (1886–1944) / Е. Д. Смирнова // Средневековый мир в терминах, именах и названиях : словарь-справочник. – 2-е изд. – Минск : Беларусь, 2001. – С. 44–45.

2. Бродель, Ф. История и общественные науки. Историческая длительность / Ф. Бродель ; пер. с фр. Ю. А. Асеева // Философия и методология истории : сб. ст. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртене, 2000. – С. 115–142.

3. Пропп, В. Я. Морфология «волшебной» сказки / В. Я. Пропп // Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни «волшебной» сказки : собр. соч. В. Я. Проппа. – М. : Лабиринт, 1998. – 512 с.

4. Пропп, В. Я. Исторические корни «волшебной» сказки / В. Я. Пропп // Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни «волшебной» сказки : собр. соч. В. Я. Проппа. – М. : Лабиринт, 1998. – 512 с.

5. Bauer, T. Die Ordinatio imperii von 817 / T. Bauer // Rheinische Vierteljahrsblätter. – J. 58. – Bonn. 1994. – S. 1–24.

6. Goldberg, E. J. Struggle for Empire: Kingship and Conflict Under Louis the German, 817–876 / E. J. Goldberg. – Cambridge : Cornell University Press, 2006. – 388 p.

7. Anonymus. Vita Hludovici imperatoris / Anonymus // Monunenta Germaniae Historica. Seria Scriptores. – T. 2. – 1829. – S. 604–648.

8. Nithardus. De dessensionibus filiorum Ludovici Pii libri quator / Nithardus // Patrologiae Cursus Completus. Seria secunda. – T. 106. – 1852. – Col. 45–77.

9. Сидоров, А. И. Отзвук настоящего: Историческая мысль в эпоху каролингского возрождения / А. И. Сидоров. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2006. – 352 с.

10. Theganus chorepiscopus Treverensis. Vita Ludovici imperatoris / Theganus chorepiscopus Treverensis // Patrologiae Cursus Completus. Seria secunda. – T. 106. – 1852. – Col. 405–429.

11. Сидоров, А. И. Теган и его сочинение / А. И. Сидоров // Теган. Деяния императора Людовика. – СПб. : Алетейя, 2003.

Summary

The present paper deals with the politic-ideological views of Thegan of Trier, the outstanding writer and historian of the Carolingian age. He was a noble man by his birth. His patrimonial estates is considered to have been either between the rivers Maas and Moselle, or around the Rhein river. He was born about 790. Thegan learnt in the school at Lorsch monastery. Under the archbishop Hetti of Trier (814–847), he admitted the dignity of chor bishop (i. e. vice bishop). The date of his death remains unclear, nevertheless, he was still alive before 848. Thegan`s «The life of Louis emperor» was written between the autumn of 836 and the summer of 837.

The author of this article, using the method of structural analysis, supplies the readers with the convincing proof, that Thegan asserts the interests of his patron, king Ludwig the German, in the internecine war (837–840), for the division of the Frankish empire. Thus the conclusion sounded, it was the king of east Franks who became the central figure of Thegan`s work.

Поступила в редакцию 12.08.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 271.22(476)

С. М. Восович

ВОЗРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРАВОСЛАВНЫХ БРАТСТВ В БЕЛАРУСИ В 1863–1914 гг.

В статье рассматривается создание и развитие православных братств в Беларуси в 1863–1914 гг. Выделяются этапы развития и типы православных братств. Делается вывод, что братства создавались с целью укрепления позиций православной церкви и развития русской культуры, предотвращения ополячивания и окатоличивания белорусского населения.

Введение

В отечественной историографии недостаточно изучено развитие православных братств Беларуси в 1863–1914 гг. В работах В. В. Яновской, Т. Л. Донских, В. Н. Черепицы и диакона Димитрия Шульги приводятся лишь отдельные сведения об их деятельности. Поэтому в статье предпринята попытка рассмотреть создание развитие данных церковно-общественных объединений в Беларуси в 60-х гг. XIX в. – в начале XX в.

Результаты исследования и их обсуждение

Первые православные братства (братчины) на территории Беларуси упоминаются с XII в. Наиболее активно они стали создаваться в XVI–XVII в. с целью защиты интересов православного населения Речи Посполитой. К началу XIX в. городские братства Беларуси постепенно исчезли. Часть из них во время существования Речи Посполитой стала униатской или вообще закрылась под давлением римско-католической церкви, другие прекратили свое существование после вхождения Беларуси в состав Российской империи. По мнению дореволюционного историка Ф. Жудро, после присоединения Белоруссии к Российской империи и утверждения в ней уклада и духа российской церковной жизни указанные религиозные союзы должны были постепенно исчезнуть, так как «идея братств была не знакома русской церкви» [1, 84]. На исчезновение городских братств в Беларуси повлияло и прекращение после вхождения белорусско-литовских земель в состав Российской империи притеснения православного населения, и создание правительственных учебных заведений. В новых условиях данные церковно-общественные союзы потеряли свое исключительное значение по защите интересов православных и передали свои просветительские функции правительственным училищам.

До середины XIX в. сохранились только те братства, которые действовали в местечках, деревнях и селах западной и центральной Беларуси. В конце 1863 г. в Минской и Литовской епархиях насчитывалось 289 братств. В Минской губернии существовало 107 братств, в Гродненской – 159 и в Виленской – 23 [2, л. 8–10], [3]. В Полоцкой и Могилевской епархиях в данный период не существовало братств, но в народе сохранились о них предания.

Не проявляя большой активности, существовавшие в то время братства оказывали влияние на церковные обычаи. Деятельность братств ограничивалась благоустройством своих приходских церквей и помощью в проведении богослужений.

В «эпоху великих реформ» 60-х гг. XIX в. деятельность православных братств стала возрождаться. Это было связано с несколькими причинами. Во-первых, в ходе буржуазных реформ ослабло влияние православной церкви на общественную жизнь. В адрес церкви стали раздаваться даже критические голоса. В новых сложившихся условиях православная церковь вынуждена была искать новые формы воздействия на общество. Во-вторых, в условиях подъема крестьянского движения и деятельности народников некоторые церковные и общественные деятели видели выход в необходимости возрождения церковной жизни. В-третьих, активизация просветительской деятельности в конце 50-х гг. XIX в. католического духовенства и польских помещиков в западных губерниях Российской империи подтолкнула правящих архиереев белорусско-литовских епархий и некоторых государственных деятелей Северо-Западного края обратить особое внимание на возрождение православных братств. Поэтому в Беларуси с 1863 г. стали интенсивно проводиться работы по созданию новых, восстановлению ранее существовавших и активизации действовавших в то время братств.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Первоначально братства открывались без разрешения Св. Синода, а в некоторых местах без согласования с гражданскими властями. Новизна этих церковно-общественных учреждений, отсутствие законодательных документов, регламентирующих их деятельность, привели к тому, что в Витебской губернии гражданские власти даже препятствовали развитию братского движения [4, л. 13–14]. Это вынудило архиепископа Полоцкого и Витебского Василия даже обратиться за помощью к Св. Синоду о защите Люцинского братства. А инициаторам учреждения братства при Покровской церкви г. Полоцка пришлось доказывать, что затеваемое объединение «не есть крестовый поход против католицизма» [5, 16].

Идея возрождения православных братств в Беларуси первоначально не вызвала сочувствия и у некоторых россиян. Об этом свидетельствовал попечитель Виленского учебного округа И. П. Корнилов в письме, адресованном в марте 1864 г. М. Н. Каткову. И. П. Корнилов писал: «Удивляюсь, как находятся в Петербурге люди, которые опасаются братств и думают, что эти учреждения склонны принять какой-то политический характер, с которым правительству придется со временем считаться. Думаю, что эти страхи подсказаны польской партией, которая сильно работает в Петербурге» [6, 41–42].

Недоверие к братствам было преодолено благодаря разработке братского вопроса журналом «Дух Христианина» и газетами «День», «Московские ведомости». Под влиянием этих изданий возрождение братств стало чуть ли не общероссийским делом. Ряд известных лиц стали членами белорусско-литовских братских организаций. В газете «День» и в журнале «Душеполезное чтение» был организован сбор пожертвований, а также открыта переписка по этому делу. В Москве, Санкт-Петербурге и в других городах России появились «братчики-сборщики» материальных средств. Особенно значительная помощь белорусско-литовским братствам оказывалась жителями указанных городов.

Сочувствие россиян к деятельности белорусско-литовских братств выразилось не только во вступлении в их ряды, в сборе пожертвований, но и в стремлении создать подобные церковно-общественные организации в других местах России. Так, в начале 60-х гг. XIX в. в г. Москве стало создаваться «Серединное братство».

Открываемые религиозные союзы являлись преемниками братств XVI–XVII вв. Они восстанавливались и учреждались здесь как с целью противодействия влиянию католицизма и польской культуры, так и с целью укрепления православия и «русской народности». Имея общие с братствами XVI–XVII вв. задачи, подобные церковно-общественные организации в XIX в. использовали в своей деятельности те же приемы, что и религиозно-оборонительные братства Речи Посполитой. К открытию братских объединений православное население Беларуси подтолкнули не только усилившаяся польская пропаганда, но и восстание 1863–1864 гг.

Больше всего внимания созданию и восстановлению братств уделялось в Минской епархии. С целью упорядочения этого процесса минский архиепископ Михаил (Голубович) утвердил проект киевского братского устава для своей епархии [7]. С целью ознакомления духовенства данный устав был опубликован в № 44 «Минских епархиальных ведомостях» за 1863 г. Устав также предполагалось напечатать в одном из периодических изданий Санкт-Петербурга. На это обратил внимание министр внутренних дел П. А. Валуев, по инициативе которого были разработаны «Основные правила для учреждения православных церковных братств», утвержденные императором Александром II 8 мая 1864 г. [8].

Во время разработки в правительстве вопроса о братствах в Беларуси было приостановлено их открытие. Данные союзы стали учреждаться в белорусско-литовских епархиях только после принятия «Основных правил». Причем не всем открываемым братствам утверждались первоначальные уставы. Обязательно перерабатывались уставы, предусматривавшие передачу братствам права суда и наложения взысканий и денежных штрафов. Издание «Основных правил» содействовало также пересмотру и исправлению уставов бывших униатских братских организаций.

В начале 60-х гг. XIX в. в Северо-Западном крае было предпринято несколько попыток создать региональные братства, которые охватили бы своей деятельностью всю территорию Беларуси. Такие попытки были предприняты в городах Вильно и Витебске. Однако они не увенчались успехом.

В восточной Беларуси братское движение не получило такого развития, как в западных и центральных регионах. Из-за недостатка средств недолго просуществовало Могилевское Александро-Невское братство, а Полоцкое Свято-Евфросиниевско-Николаевское братство не стало епархиальным. Последнее сосредоточило свою деятельность в Полоцком уезде.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Несмотря на то что в Могилевской епархии братское движение не получило широкого размаха, здесь впервые в Беларуси было восстановлено монастырское подобное объединение. В 1869 г. архимандрит Анатолий с разрешения могилевского епископа Евсевия учредил 16 февраля 1869 г. при Пустынском Успенском монастыре православное братство, которое начало свою деятельность с 1870 г. При монастыре была открыта школа с учительским курсом для крестьянских мальчиков. При этом Успенское братство недолго ограничивало свою деятельность территорией монастыря. Используя средства обители, с 1872 г. по 1883 г. оно открыло 49 отделений Пустынской школы в нескольких уездах Могилевской губернии. Большинство школ было создано в Мстиславском уезде. Фактически Успенское Пустынское братство постепенно стало уездным.

Созданные в 60-х гг. XIX в. братства по масштабам своей деятельности делились на несколько категорий: епархиальные, уездные, приходские. Деятельность епархиальных братств (например, Виленского Свято-Духовского, Минского Свято-Николаевского) распространялась на территорию целых епархий. Уездные братства охватывали своими действиями уезды, на территории которых они были созданы. Деятельность приходских братств ограничивалась границами приходов. Самыми распространенными в Беларуси были приходские братства.

С начала 70-х гг. XIX в. деятельность братств стала ослабевать. Большинство из них вообще закрылось. Так, в 1879 г. на территории Гродненской губернии остались действующими только 3 городских братства: Брест-Литовское Свято-Николаевское, Слонимское Преображенское и Волковыское Петро-Павловское [9, л. 28].

Сокращение численности братств было вызвано несколькими причинами. Во-первых, на деятельности рассматриваемых религиозных союзов отрицательно сказалось сокращение пожертвований, поступавших из центральных регионов России. Во-вторых, негативно на развитие братств повлияли переводы на новые места службы чиновников, являвшихся активными членами и учредителями братств. В-третьих, закрытию братских объединений в сельской местности содействовало создание новых церковно-общественных учреждений – церковных советов (с середины 60-х гг. XIX в.) и приходских попечительств (с конца 60-х – начала 70-х гг. XIX в.). Данные учреждения, как и братства, занимались благоустройством церквей. Приходские попечительства заботились также о развитии народного образования и благотворительности в пределах своих приходов. Именно открытие приходских попечительств воспрепятствовало созданию братств, так как у этих учреждений были схожие задачи. Братства отличались от попечительств только тем, что обращали внимание на нравственность прихожан и могли не ограничивать свою деятельность границами прихода. На сокращение количества братских организаций повлияло и требование «Основных правил для учреждения православных церковных братств» об обязательном наличии устава при их открытии.

Во второй половине 70-х гг. XIX в. в белорусско-литовских епархиях выделялись своей деятельностью только 4 братства: Виленское Свято-Духовское, Полоцкое Свято-Евфросиниевско-Николаевское, Успенское при Пустынском монастыре и Ковенское Свято-Николаевское, распространявшее свою деятельность на территорию всей Ковенской губернии.

С начала 80-х гг. XIX в. наблюдался очередной подъем братского движения. Он был связан с возрождением церковных школ Св. Синода. С целью распространения грамотности и духовного просвещения 13 февраля 1883 г. было создано Могилевское Богоявленское братство, а 8 ноября 1887 г. – Витебское Свято-Владимирское.

Издание «Правил о церковно-приходских школах» содействовало усилению церковно-школьной деятельности всех белорусско-литовских братств, прежде всего епархиальных. Согласно примечанию 22 параграфа указанных «Правил» советам епархиальных братств предоставлялось право исполнять обязанности епархиальных училищных советов – епархиальных учреждений, непосредственно управлявших церковными школами Св. Синода. Все существовавшие в то время епархиальные белорусско-литовские братства воспользовались этим правом. Они некоторое время руководили церковными школами, и вся их деятельность в эти периоды была сосредоточена на открытии и благоустройстве школ Св. Синода. Могилевское братство управляло церковными школами с 22 октября 1884 г. до 12 января 1886 г., Минское Свято-Николаевское братство – с 9 мая 1888 г. до 1909 г., Виленское Свято-Духовское братство – с 6 августа 1884 г. до 6 августа 1892 г., Витебское Свято-Владимирское братство – с 8 ноября 1887 г. до 1894 г. Следует заметить, что под влиянием общегосударственной политики по поддержке церковных школ православного духовного ведомства все открытые с середины 80-х гг. XIX в. братства стали обращать внимание на оказание помощи школам Св. Синода.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Передача епархиальным братствам Беларуси прав и обязанностей епархиальных училищных советов, на наш взгляд, было вызвано стремлением епископов привлечь влиятельных членов братства к содействию развитию церковных школ. Как правило, в состав братских советов входили не только священники и преподаватели православных учебных заведений, но и светские лица, в том числе и местные губернаторы. В свою очередь управление церковными школами содействовало укреплению материального положения и росту авторитета в обществе епархиальных православных братств. Братства стали распоряжаться средствами, которые специально выделялись государством с 1887 г. на развитие школ Св. Синода.

Ограничение деятельности братств до одной – церковно-школьной, которая отнимала много времени, средств и требовала неотложного решения большого количества дел, привела к тому, что все епархиальные братства постепенно отказались от выполнения обязанностей епархиальных училищных советов. В то же время братства продолжали оказывать начальным учебным заведениям Св. Синода материальную помощь, выделяя средства на их ремонт, постройку и содержание.

С середины 80-х гг. XIX в. на территории Беларуси стали открываться училищные братства (например, Кирилло-Мефодиевское при Минской духовной семинарии). Они создавались с целью оказания материальной помощи нуждающимся ученикам. Фактически данные религиозные объединения являлись обществами оказания помощи нуждающимся учащимся тех заведений, при которых они были созданы.

К началу 1893 г. на территории белорусско-литовских епархий существовало 33 православных братства. В Литовской епархии действовало 7 братств, в Минской – 22, в Могилевской и Полоцкой – по 2. Существование большого количества православных братств в Минской и Литовской епархиях объяснялось, на наш взгляд, необходимостью противодействия распространению католичества, которого придерживалась значительная часть населения указанных епархий. К тому же в Минской епархии до 1864 г. существовало 11 братств [10, 11]. Все указанные братства продолжали существовать и в начале XX в., когда наблюдался третий подъем братского движения.

Возрождение деятельности братств в начале XX в. было связано с необходимостью активизации религиозно-просветительской деятельности православной церкви после издания 17 апреля 1905 г. закона «О веротерпимости», приведшего к активизации миссионерской деятельности неправославного духовенства.

Для предотвращения переходов православного населения в другие конфессии, ополячивания и окатоличивания белорусов стали создаваться новые православные братские организации, особенно в Литовской епархии. В результате в 1914 г. в Гродненской епархии насчитывалось 9 братств, в Литовской – 54, в Минской – 22, в Могилевской – 4 и Полоцкой – 3 (не считая Режицкого братства) [11, 905–907]. Соответственно усиливалась и братская религиозно-просветительная и миссионерская деятельность.

С целью достижения наибольших успехов в изменившихся условиях, большего сближения и единения православного населения, противодействия «латино-польской» пропаганде белорусско-литовские братства в начале XX в. поставили перед собой грандиозную задачу: объединить своей деятельностью все духовенство и прихожан, сплотить все приходы внутри епархий и скоординировать свои действия на территории Беларуси. Для осуществления этой цели отдельные братства создавали свои отделения. Впервые в Российской империи были проведены региональные съезды, на которых присутствовали представители «западно-русских» православных братств. Первый такой съезд был организован в г. Минске 29–31 августа 1908 г., а второй – в г. Вильно 2–5 августа 1909 г. В западных белорусско-литовских епархиях (Минской, Гродненской и Литовской) были также организованы епархиальные съезды представителей местных приходских братств.

Для усиления своего влияния среди населения и улучшения материального положения православных жителей Беларуси, облегчения условий их жизни белорусско-литовские братства в начале XX в. обратили серьезное внимание на учреждение экономических организаций и учреждений взаимной помощи – потребительских лавок, артелей, ссудо-сберегательных касс, кредитных товариществ.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Выводы

Таким образом, на территории Беларуси с целью укрепления позиций православной церкви и развития русской культуры, предотвращения ополячивания и окатоличивания белорусского населения с начала 60-х гг. XIX в. открывались новые и восстанавливались ранее существовавшие православные братства. Создаваемые по инициативе местного населения первые братства Беларуси были открыты без разрешения Св. Синода и даже гражданских властей.

В развитии белорусско-литовских братств можно выделить четыре этапа. Первый этап охватил период с начала 60-х гг. до начала 70-х гг. XIX в. Для него характерно возрождение братской деятельности в основном под воздействием политических причин с целью противодействия восстанию 1863–1864 гг. и ослабления позиций римско-католической церкви в Беларуси. Второй этап длился с середины 70-х гг. до начала 80-х гг. XIX в. В этот период происходило сокращение братской деятельности. Этап увеличения количества братств и активизации их деятельности охватил начало 80-х гг. XIX – начало XX в. В 1905–1914 гг. наблюдалось усиление миссионерской и религиозно-просветительской деятельности братств. В этот период предпринимались попытки объединить усилия всех братств Беларуси для укрепления позиций православной церкви и русской культуры.

Литература

1. Жудро, Ф. История Могилевского Богоявленского братства / Ф. Жудро. – Могилев : Скоропечатня и литография Ш. Фридланда, 1890. – 112 с.

2. Рапорты благочинных об учреждении церковных братств в приходах епархии и выдаче книг братчикам для сбора пожертвований // Национальный исторический архив Беларуси. – Фонд 136. – Оп. 1. – Д. 30544.

3. Коялович, М. Список братств / М. Коялович // День. – 1863. – № 46. – С. 8–9 ; № 47. – С. 12 ; № 52. – С. 4 ; 1864. – № 5. – С. 13.

4. Дело об учреждении в г. Вильно частного общества под названием Западнорусское братство, 15 мая 1863 г. – 9 ноября 1864 г. // Литовский государственный исторический архив. – Фонд 378. – Оп. 71, общий отдел, 1863 г. – Д. 1366.

5. Русский. Вести из Полоцка / Русский // День. – 1864. – № 22. – С. 16–18.

6. Корнилов, И. Русское дело в Северо-Западном крае. Материалы для истории Виленского учебного округа преимущественно в Муравьевскую эпоху / И. Корнилов. – СПб. : Типография А. П. Лопухина, 1901. – 421 с.

7. Устав для церковных братств по Минской епархии // День. – 1864. – № 18. – С. 14–17.

8. Указ из Святейшего Синода // Литовские епархиальные ведомости. – 1864. – № 18. – С. 649–655.

9. Сведения о количестве общественных собраний, клубов, музыкальных и певческих обществ и школ, братств в городах губернии, 8 февраля 1879 г. – 3 декабря 1879 г. // НИАБ в г. Гродно. – Фонд 1. – Оп. 16. – Д. 780.

10. Папков, А. А. Церковные братства. Краткий статистический очерк о положении церковных братств к началу 1893 года / А. А. Папков. – СПб. : Синодальная типография, 1893. – 146 с.

11. Введенский, В. Православные церковные братства / В. Введенский // Прибавления к церковным ведомостям, издаваемым при Святейшем Правительствующем Синоде. – 1914. – № 17. – С. 794–798 ; № 18–19. – С. 845–856 ; № 20. – С. 903–913.

Summary

The article investigates the creation and development of the orthodox brotherhoods in Belarus in 1863–1914. The author points out the stages and types of the orthodox brotherhoods. The author comes to the conclusion that brotherhoods were created to reinforce the position of Orthodox Church and to develop Russian culture, preventing the transition of the Orthodox Belarusian population into Catholicism.

Поступила в редакцию 15.04.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 930.1

Д. В. Мазарчук

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ВОЖДЕСТВА (chiefdom)

В работе рассматривается одна из наиболее влиятельных теорий, объясняющих политогенез, – теория вождества. Прослеживаются основные этапы формирования теории, анализируются критерии вождества и его типология. По дихотомии «иерархия–гетерархия», которая описывает нелинейный характер форм социально-политического развития.

Введение

Проблематика, связанная с политогенезом, достаточно интегрирована в современную науку, но вместе с тем последняя пока не может дать окончательного ответа ни на один из основных вопросов этой темы. Во многом это связано с расщепленностью социальных дисциплин, занимающихся этой темой; не всегда историки, археологи, социальные антропологи, политологи, юристы понимают друг друга или хотя бы знают о достижениях других в близкой им сфере знаний. В связи с этим хочется предложить своего рода пролегомены к комплексному изучению процесса политогенеза, которые могут оказаться полезными историку. Это тем более актуально, что, по словам В. В. Пузанова, белорусскую историческую науку, в отличие от российской и украинской, «новации практически не затронули» [1, 199, прим. 3]. Казанский исследователь пишет именно об антропологической перспективе изучения ранних форм политической организации. Данная статья призвана хотя бы в какой-то мере восполнить отмеченный им пробел.

В работе будут рассмотрены достижения одной из наиболее влиятельных теорий, объясняющих политогенез. При этом следует условиться, что мы не редуцируем последний к стейтогенезу, как это ошибочно делают некоторые авторы. **Политогенез** означает не только лишь процесс перехода от простого уровня политической организации к государственности, но и переход от одного типа организации к другому (одного типа политии к другому). Этот переход может осуществляться как в вертикальном направлении, так и в горизонтальном – на одинаковом уровне сложности. Следует помнить, что понятие эволюции включает три возможных варианта перехода: повышение уровня сложности, его понижение, переход с одного равного уровня сложности на другой. Как будет видно далее, подобное понимание объясняет принятые в данной статье выводы.

Результаты исследования и их обсуждение

Наиболее плодотворной, по крайней мере, до 90-х гг. XX в. для понимания путей возникновения государственности была **теория вождества** (chiefdom). Сам термин был введен в оборот в 1955 г. Калерво Обергом для обозначения типа общества южноамериканских индейцев, располагающегося на линии эволюции между сегментарным племенем и развитым государством (true state) [2]. Однако, ученым, внесшим в разработку теории вождества наибольший вклад, по праву считают Элмана Сервиса. Он рассмотрел типы политической организации по Обергу в качестве стадий социально-политической эволюции. В ряде своих работ Сервис предложил следующую цепочку форм политической организации людей: группа – племя – вождество – государство (band – tribe – chiefdom – state). Каждый из уровней развития определялся им по нескольким параметрам, ведущими из которых являются способ хозяйствования, уровень стратифицированности, тип лидерства. Ключевое место в «последовательности Сервиса» занимает **chiefdom** (**вождество**), представляющее собой промежуточную стадию между социально-политической организацией эгалитарного общества и ранней государственностью. Неоэволюционистская типология политических систем представлена в таблице 1.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 1 – Неоэволюционистская типология политических систем (сокращенный вариант таблицы [3, 20–21])

	Тип политической системы			
	группа	*племя*	*вождество*	*раннее государство*
Способ поддержания существования	Охота и собирательство; одомашнивания нет или оно не развито	Экстенсивное земледелие (огородничество) и скотоводство	Экстенсивное земледелие	Интенсивное земледелие
Тип лидерства	Неформальное или ситуативное лидерство (руководитель какого-либо действия, посредник)	Харизматический глава, пользующийся авторитетом (не властью!) при принятии решений	Харизматический вождь с ограниченными полномочиями, основанными на раздаче своим приверженцам благ	Суверенный глава, опирающийся на аристократический аппарат власти
Главные средства интеграции общества	Брачные союзы, родственные связи, экономические взаимоотношения	Солидарность, основанная на родстве, свободном сотрудничестве	Верность вождю, ранжирование линиджей, свободное сотрудничество	Верность государству превосходит другие уровни верности, интеграция с помощью торговли и специализации
Политическая преемственность	Может быть наследственный глава, однако реальное лидерство зависит от персональных знаний и способностей	Нет формальной политической преемственности	Наследование должности вождя не установлено, но он выбирается только из определенного линиджа	Прямое наследование престола
Социальная стратификация	Эгалитарное общество	Эгалитарное общество	Ранжированное общество	Классовое общество

Сервис рассматривал вождество как **среднеранговую политию** (medium-range polity), которая может быть охарактеризована следующим образом: редистрибутивный обмен; развитая стратификация и глубокое социальное неравенство; наличие постоянной власти вождя, концентрирующего в своих руках инструменты редистрибуции [4, 134 сл.]. Кроме того, вождество характеризуется развитой идеологической системой, как правило, имеющей религиозное оформление. Хотя вождество и приближается по некоторым параметрам к государству, его относят к первобытности. Главным отличием здесь является отсутствие в вождествах формального аппарата власти, то есть – отсутствие легальных каналов применения насилия. Власть хотя и выделилась в особую подсистему общества, но она еще не специализирована внутри себя.

Идея вождества быстро стала «модной» [5, 542] и была подхвачена антропологами, которые находили этот уровень/способ организации социума в культурах Северной и Южной Америк, Африки, Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока и даже «доисторической» Европы. Расширялся и временной диапазон анализа вождеств. Уже несколько лет предпринимаются попытки применить достижения теории вождества к истории Древней Руси и предшествовавших ей политических образований (работы А. Ю. Дворниченко, Н. Ф. Котляра, Е. А. ельниковой, Е. В. Пчёлова, Е. А. Шинакова) [6]–[12]. К сожалению, в большинстве своем эти авторы остаются неубедительными, а их работы – внутренне противоречивыми, просто следующими «модной» тенденции в науке.

Возвращаясь к истории развития теории вождества, следует отметить, что в 70-80-х гг. она нашла признание у советских ученых (А. М. Хазанов, Л. С. Васильев) [13]–[16]. Первоначально антропологи основное внимание уделяли констатации самого феномена вождества в истории того или иного общества, а также типологии его конкретных воплощений. Начиная с 70-х гг., главное значение стало придаваться анализу форм перехода и развития ранних сложных обществ. Кроме того, важно отметить, что первоначально относимый к описанию политической организации термин достаточно рано стали употреблять для целостной характеристики определенной социальной системы (общества в целом). В дальнейшем использование и интерпретация идеологемы вождества стали зависеть от того, какое понимание тот или иной исследователь вкладывал в это ключевое понятие. Заметим, что, по нашему мнению, оба раскрытых ниже подхода имеют корни в творчестве Э. Сервиса.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Представители первого из них определяющим элементом вождества называют власть вождя. Виднейший представитель этого направления Роберт Карнейро называет вождеством «автономную политическую единицу, включающую несколько деревень под постоянным контролем верховного вождя» [17, 45]. Акцент здесь сделан на институционализации власти лидера, т. е. на отделении должности от его носителя. При этом важно отличать вождество от более примитивных и более сложных форм политической организации. С одной стороны, chiefdom явилось первым опытом введения политической иерархии – непременным признаком здесь являются два или более уровня организации политии, когда под властью вождя объединены несколько общин или более крупных единиц. Вождество – первый в истории вид надлокальной политии. С другой стороны, полномочия вождя были сильно ограничены элитой – местной общинной знатью. Власть вождя не легитимирована, она достаточно неустойчива и не может являться коренным препятствием при дезинтеграции общества.

Итак, представители первого направления видят в вождестве определенный способ иерархической организации общества, ведущую роль в котором играет лидер, пока еще не обладающий легитимной властью.

Другая группа исследователей этого феномена концентрирует внимание на медиальном характере вождества как определенном уровне развития политической организации. «Вождества – это промежуточные политии (intermediate-level polities), эволюционное звено между маленькими, общинными политиями и крупными бюрократическими государствами», – пишет Тимоти Эрл [18, 14]. Для отделения вождества от иных форм политической организации Эрл и близкие ему антропологи используют в первую очередь количественные критерии: «полития, централизованно организующая население региона, численностью в тысячи человек» [19, 1]. От вождества раннее государство отличает гораздо бо́льшая протяженность территориии численность населения (сотни тысяч или миллионы человек). Все исследователи признают наличие в вождествах развитой общественной стратификации. Многие работы последних лет касаются проблемы отношений вождя и элиты, ограничивающей власть этого «первого среди равных». Все это позволяет представителям второго направления называть «вождеством» все ранние сложные среднеуровневые политии: «… тип “вождество” является полезным для обозначения обществ, в общем одинакового уровня и организации» [20, 280]. Безусловно, это направление принадлежит унитарно-стадиальному подходу в понимании истории.

Как было замечено, определение вождеств в качестве фактора централизации, казалось бы, исключает из их числа децентрализованные политические системы демократического типа (см. ниже о термине «гетерархия»). Однако этого не происходит [21, 374]. Например, Т. Эрл относит к рангу вождеств греческие полисы, римскую civitas и другие подобные формы. Ученый предложил три стратегии власти и соответственно им три типа вождеств. Это: 1. Оборонительные (hill-fort) вождества, в которых «социальная власть основывается прежде всего на военном могуществе». 2. Товарно-престижные вождества, зависящие от обмена престижными товарами. 3. Товарно-сырьевые вождества, развивающиеся и существующие протяженный срок, что позволяет им достичь границ государственно организованного общества; они опираются на контроль за внутриэкономической деятельностью (производство «товаров потребления») [18, 209–210]. При этом сам исследователь оговаривает, что он работает в русле конфликтного понимания политики, при котором приоритет отдан контролирующим функциям власти (речь идет о ее экономической основе). Интегративное понимание, при котором главное значение придается организационным функциям политической власти, Эрл отвергает. Быть может, вся проблема двух вариантов понимания вождества сводится к тому, как – негативно или положительно – исследователи воспринимают политическую власть? Однако в каждом политически организованном обществе мы сталкиваемся как с репрессивными, так и с организационными мерами власти. Поэтому возможно также, что речь идет просто о доминирующем принципе действий в области экономики.

Итак, несмотря на кажущуюся многовариантность политогенеза в трудах Т. Эрла, этот автор фактически развивает однолинейную стадиалистскую схему социальной эволюции. Во-первых, переход к государственности, согласно ему, невозможен, минуя стадию вождества. Во-вторых, понятие вождества перекрывает все среднеранговые политии. Поэтому можно сказать, что это понятие у Эрла и некоторых других авторов теряет смысл и в соответствии с «бритвой Оккама» основания к существованию. Ведь указанный подход фактически допускает исключение фигуры вождя из феномена вождества. Используя определение, данное Карнейро, можно заключить, что Эрл фактически игнорирует основной признак вождества – постоянный контроль верховного вождя над группой общин. Для него главным признаком является всего лишь один параметр – определенный уровень комплексности социума, его сложности.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Можно констатировать, что в 1990-е гг. теория вождества и – шире – все направление исследования политогенеза и ранних форм социально-политической организации, столкнулось с проблемой адекватности используемого понятийного аппарата. Одним из тех, кто в весьма ярких красках обозначил это затруднение, является П. Л. Белков. Если вслед за ним рассматривать государство как максимально выраженную степень социализации, то получится, что традиционные элементы или критерии государственности (Л. Г. Моргана – Ф. Энгельса или М. Вебера) отражают лишь внешние формальные признаки. Составляющие тех или иных дефиниций являются на деле лишь перечнем институтов государства. Их простая сумма не порождает государство, подобно тому как совокупность отдельных индивидов еще не дает душу гоббсовому Левиафану, изображенному на титульном листе его книги. Сюда могут относиться территориальная организация; наличие публичной власти, не совпадающей с населением; налоги или же монополия на легитимное физическое насилие [22, 170–171], [23, 645]. Исключительность этих критериев (и других предлагаемых) фактами не подтверждается.

Например, древнеримский pater familias в силу своего статуса обладает правом на насилие в отношении членов семейства, а с другой стороны, в состоянии феодальной раздробленности монополия на насилие у центрального правительства отсутствует. Другой характерный пример – общество нуэров, где функции поддержания равновесия между индивидами или политическими единицами выполняет институт традиционной вражды. Формирование бюрократии происходит лишь с определенного момента что характерно для эпохи развития капиталистических отношений и буржуазно-либеральной модели общества. Далее, территориальное деление как таковое не всегда противостоит родовой организации (надо говорить, по крайней мере, об искусственном территориальном делении), а родовая организация не всегда исчезает или ослабевает в государственном обществе. Наконец, при том же феодализме налог и рента сливаются и практически неразделимы.

Получается, что названные критерии предстают некой условной (и условленной) границей, не имеющей сущностного обоснования (попутно заметим, что Белков вообще сомневается в возможности наличия последнего при существующих исходных позициях). Исходя из этого, работу исследователей, занимающихся «ранней государственностью», можно сравнить с состязанием Ахиллеса и черепахи. Выходит, что многочисленные промежуточные формы, выделяемые исследователями, есть те или иные разновидности вождества [24], [29], [38] (дополним: или равной ему по сложности неиерархической формы социальной интеграции). В качестве характерного примера приведем предложенный Эльзой Редмонд термин **chieftaincy**, определяемый ею как «централизованное политическое лидерство, действующее время от времени над автономными общинами, обычно кратковременно» [25, 3]. Здесь мы сталкиваемся с неким предшественником вождества, которое, в свою очередь, само является пред-государством. Не случайно Белков ставит вопрос следующим образом: или мы лишим теорию вождества (а также раннего государства) смысла «недостающего звена», или этот термин утратит содержательное наполнение! [см. 26].

Наилучший, на наш взгляд, выход из затруднения, в котором оказалась неоэволюционистская парадигма политогенетических штудий, предложила группа российских исследователей-антропологов [21]. Прежде всего, они предложили рассмотреть вождество в контексте схемы **иерархические/гетерархические модели общества**. Современные социальные антропологи признают существование двух магистральных направлений общественной эволюции. Каждое из них одинаково значимо в истории человечества. Предлагаемые названия для этих двух направлений – иерархические (вертикальные, недемократические) и гетерархические (горизонтальные, демократические) общества. Критерий их разделения понятен – первые строятся на более или менее сложной иерархии (как пример можно привести «последовательность Сервиса», описанную выше), вторые же предполагают существование «демократических» способов принятия политически значимых решений. Вообще гетерархию определяют как вид взаимоотношений элементов, при котором они не ранжированы (unranked) или же «содержат возможность ранжирования несколькими различными способами» [27, 3]. Иерархия же предполагает разные уровни (ранги) элементов системы. Если в первом случае в обществе доминируют вертикальные связи (господство и подчинение), то гетерархическая модель ставит на первое место горизонтальные связи.

В данной модели речь идет о принципе внутренней организации, норме соотношения между индивидом и общностью. Например, государство современного типа предполагает существование опосредующих структур между личностью и сувереном. Порядок принятия решений зависит от этой иерархии. В гетерархическом же обществе каждый его член напрямую участвует в политике, без посредников. Понятное дело, в каждом обществе можно обнаружить

МГПУ им. И.П. Шамякина

как иерархические, так и горизонтальные, неиерархические связи и отношения. Однако это не исключает главного принципа описанной схемы. Следует учесть, что практически каждая система складывается из нескольких уровней организации, и может включать несколько иерархий, основанных на различных принципах (происхождение, богатство и т. д.). В этом случае гетерархическая модель предполагает распространение горизонтальной структуры над имеющимися иерархиями и vice versa (относительно иерархического общества). Таким образом, предложенная схема помогает описывать, прежде всего, сложные типы социально-политической организации.

Российские авторы предлагают анализировать последние, опираясь на следующий тезис: «Трансформация простых обществ в более сложные необязательно является результатом появления иерархически организованных вождеств, но достаточно часто приводит к формированию гетерархической, не связанной с вождеством (non-chiefdom), социально-политической организации» [21, 379]. Приводится множество примеров такого рода обществ [см. 28]. Безусловно, наиболее известным из них является эллинский полис, подробно исследованный специалистами–антиковедами. Предложенный подход позволил Моше Беренту в результате анализа обширного фактического материала сделать вывод, что «греческий полис являлся скорее ассоциацией, чем государством» [29, 257]. Этот тип сложных обществ необходимо отнести к альтернативным вождеству или, возможно даже, к раннему государству. Полис не был единичным случаем этой модели. Обширный фактический материал находят в самых разных цивилизациях и эпохах, причем больше всего данных дают горские народы периферии великих цивилизаций Старого Света [см. 30]. Другим образцом неиерархически организованной среднеранговой политии является племя – слабое звено «последовательности Сервиса». Дело в том, что племя не вписывается в пространство на эволюционной линии между band и chiefdom. Прежде всего, само по себе вождество возникает в результате централизации нескольких общин [31, 734–738], [32, 184]; стадия племени в этом случае получается пропущенной. Кроме того, племенная организация вовсе не означает иной (в частности, более низкий) уровень культурной сложности, нежели вождество. Поэтому племя надо рассматривать как его эволюционную альтернативу [33, 34].

Выводы

Мы сознаем, насколько сложно отойти от привычной схемы и представить альтернативу знакомым иерархическим формам социально-политической организации: «сопряжение дифференциации с иерархией столь крепко в наших умах, что требуется огромное интеллектуальное усилие даже для того, чтобы представить, какой могла бы быть дифференциация без иерархии» [34, 130]. Тем не менее накопленные наукой данные свидетельствуют в пользу отказа от привычной ассоциации уровня социальной сложности с иерархическим устройством. Проделанный в настоящей работе анализ одного из элементов общей теории общества позволяет поддержать этот вывод. Вождество следует рассматривать в качестве конкретно-исторического явления, сущность которого составляет политическое лидерство в условиях централизации общества.

Литература

1. Пузанов, В. В. Некоторые методологические аспекты изучения проблемы генезиса восточнославянской государственности в постсоветской историографии / В. В. Пузанов // Историки в поиске новых смыслов. – Казань : Новое знание, 2003. – С. 193–200.

2. Oberg, K. Types of Social Structure Among the Lowland Tribes of South and Central America / K. Oberg // American Anthropologist. – 1955. – Vol. 57. – P. 472–487.

3. Lewellen, T. C. Political Anthropology: An Introduction / T. C. Lewellen. – 3rd ed. – L. : Praeger, 2003. – 262 p.

4. Service, E. R. Primitive Social Organization. An Evolutionary Perspective / E. R. Service. – N. Y. : Random House, 1962. – 221 p.

5. Renfrew, C. Monument, Mobilization and Social Organization in Neolithic Wessex / C. Renfrew // Explanation of Culture Change: Models in Prehistory. – L. : Duckworth, 1973. – P. 539–558.

6. Дворниченко, А. Ю. К проблеме восточнославянского политогенеза / А. Ю. Дворниченко // Ранние формы политической организации: от первобытности к государственности / А. Ю. Дворниченко. – М. : Восточная литература, 1995. – С. 294–318.

7. Котляр, Н. Ф. Древнерусская государственность / Н. Ф. Котляр. – СПб. : Алетейя, 1998. – 443 с.

8. Мельникова, Е. А. К типологии предгосударственных и раннегосударственных образований в Северной и Северо-восточной Европе (Постановка проблемы) / Е. А. Мельникова // Древнейшие государства Восточной Европы. Материалы и исследования. 1992–1993 годы. – М. : Наука, 1995. – С. 16–33.

9. Мельникова, Е. А. К типологии становления государств в Северной и Восточной Европе (Постановка проблемы) / Е. А. Мельникова // Образование Древнерусского государства. Спорные проблемы / отв. ред. А. П. Новосельцев. – М. : Наука, 1992. – С. 38–41.

МГПУ им. И.П. Шамякина

10. Пчёлов, Е. В. К вопросу о времени возникновения древнерусского государства / Е. В. Пчёлов // Альтернативные пути к ранней государственности. – Владивосток : Дальнаука, 1995. – С. 117–127.

11. Шинаков, Е. А. Племена Восточной Европы накануне и в процессе образования Древнерусского государства / Е. А. Шинаков // Ранние формы социальной организации: генезис, функционирование, историческая динамика. – СПб. : Музей антропологии и этнографии (Кунсткамера), 2000. – С. 303–347.

12. Шинаков, Е. А. Формы ранней государственности западных славян IX–XII вв. (вопрос о дружинном государстве) / Е. А. Шинаков // Право: история, теория, практика. – Брянск, 2000. – Вып. 4. – С. 138–151.

13. Хазанов, А. М. Классообразование: факторы и механизмы / А. М. Хазанов // Исследования по общей этнографии. – М. : Наука, 1979. – С. 125–177.

14. Васильев, Л. С. Протогосударство – чифдом как политическая структура / Л. С. Васильев // Народы Азии и Африки. – 1981. – № 6. – С. 157–175.

15. Васильев, Л. С. Становление политической администрации (от локальной группы охотников и собирателей к протогосударству-чифдом) / Л. С. Васильев // Народы Азии и Африки. – 1980. – № 1. – С. 172–186.

16. Васильев, Л. С. Феномен власти-собственности. К проблеме типологии докапиталистических структур / Л. С. Васильев // Типы общественных отношений на Востоке в средние века. – М. : Наука, 1982. – С. 60–99.

17. Carneiro, R. The Chiefdom as a Precursor to the State / R. Carneiro // The Transition to Statehood in the New World. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – P. 37–79.

18. Earle, T. How Chiefs Come to Power: The Political Economy in Prehistory / T. Earle. – Stanford : Stanford University Press, 1997. – 250 p.

19. Earle, T. The Evolution of Chiefdoms / T. Earle // Chiefdoms: Power, Economy and Ideology. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – P. 1–15.

20. Earle, T. K. Chiefdoms in Archaeological and Ethnological Perspective / T. Earle // Annual Review of Anthropology. – 1987. – Vol. 16. – P. 279–308.

21. Beliaev, D. D. Origins and Evolution of Chiefdoms / D. D. Beliaev, D. M. Bondarenko, A. V. Korotayev // Reviews in Anthropology. – 2001. – Vol. 30. – P. 387–409.

22. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. : в 39 т. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – М. : Гос. изд-во политической литературы, 1961. – Т. 21. – С. 23–178.

23. Вебер, М. Политика как призвание и профессия // Избр. произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – С. 644–706.

24. Белков, П. Л. Проблема генезиса государства: перерастает ли вождество в государство? / П. Л. Белков // Цивилизации Тропической Африки: общества, культуры, языки. – М. : Ин-т Африки РАН, 1993. – С. 29–40.

25. Chiefdoms and Chieftaincy in the Americas / ed. by E. M. Redmond. – Gainesville : University of Florida Press, 1998. – 320 p.

26. Белков, П. Л. Раннее государство, предгосударство, протогосударство: игра в термины? / П. Л. Белков // Ранние формы политической организации: от первобытности к государственности. – М. : Востоковедение, 1995. – С. 165–187.

27. Heterarchy and the Analysis of Complex Societies / ed. by R. M. Ehrenreich, C. L. Crumley, J. E. Levy. – Washington : American Anthropological Association, 1995. – 131 p.

28. Цивилизационные модели политогенеза / под ред. Д. М. Бондаренко, А. В. Коротаева. – М. : Институт Африки РАН, 2002. – 339 с.

29. Берент, М. Греция (XI–IV вв. до н. э.) / М. Берент // Цивилизационные модели политогенеза / под ред. Д. М. Бондаренко, А. В. Коротаева. – М. : Институт Африки РАН, 2002. – С. 247–271.

30. Коротаев, А. В. Горы и демократия: к постановке проблемы / А. В. Коротаев // Восток. – 1995. – № 3. – С. 18–26.

31. Carneiro, R. L. A Theory of the Origin of the State / R. L. Carneiro // Science. – 1970. – Vol. 169(3947).

32. Carneiro, R. L. The Muse of History and the Science of Culture / R. L. Carneiro. – N. Y. : Springer, 2000. – 300 p.

33. Коротаев, А. В. Альтернативы социальной эволюции (вводные замечания) / А. В. Коротаев, Н. Н. Крадин, В. А. Лынша // Альтернативные пути к цивилизации. – М. : Логос, 2000. – С. 24–83.

34. Brumfiel, E. M. Heterarchy and the Analysis of Complex Societies Comments / E. M. Brumfiel // Heterarchy and the Analysis of Complex Societies / ed. by R. M. Ehrenreich, C. L. Crumley, J. E. Levy. – Washington : American Anthropological Association, 1995. – P. 121–131.

Summary

The article deals with one of the most influential theories which explains politogenethis: the chiefdom theory. The basic stages of the formation of the theory are traced and the criteria of the chiefdom and its typology are analyzed. The author raises a question about the place of the chiefdom theory in a modern scholarship in a context of dichotomy «hierarchy–heterarchy» which describes nonlinear character of forms of sociopolitical development.

Поступила в редакцию 12.08.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 947.6.008 + [476]

И. Ю. Уваров

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В ВЕЛИКОМ КНЯЖЕСТВЕ ЛИТОВСКОМ В XV–XVI вв.

Великое княжество Литовское XV–XVI вв. – это колыбель белорусской государственности и место, где формировалась белорусская народность. В феодальном обществе ВКЛ данного периода шел процесс становления и развития всех систем государственной власти и управления, начиная от представительных учреждений сейма до издания трех статутов ВКЛ 1529, 1566, 1588 гг.

В работе представлено положение шляхты и участие ее в деятельности вальных сеймов. Сейм ВКЛ в процессе своей эволюции стал форумом острой, противоречивой борьбы шляхетской магнатерии за свои права, вольности и привилегии. Это и многое другое определило политическую перспективу ВКЛ и впоследствии Речи Посполитой.

Введение

История белорусского средневековья представляет собой важный раздел отечественной истории. Данный период времени характеризуется господством феодальных противоречий, религиозной нетерпимостью, почти поголовной неграмотностью населения, бытованием самых нелепых суеверий. Однако при всей критике феодального способа производства следует признать, что это время существенно изменило социально-экономический облик человеческой цивилизации. Именно в этот период возникли крупные государства в Восточной Европе, сформировались нации и окрепли межнациональные отношения. В XV в. в Великом княжестве Литовском возникла система сословно-представительных органов власти, широкое развитие получило законодательство страны, распространились ремесло, торговля, имел место рост купеческого капитала, сельского хозяйства. Наследие данной эпохи представлено такими достижениями человечества, как строительство замков и городов, великолепных соборов, создание рукописных книг, появление печатного станка и многого другого.

Результаты исследования и их обсуждение

Процесс формирования феодального общества на территории белорусских земель, как и в других регионах Великого княжества Литовского, имел достаточно долгую историю своего развития. Образование государства на землях Западной Руси началось в XIII в. и проходило под названием «собирание земли», «собирание власти». Главной причиной данного определения является состояние раздробленности территорий и разногласий среди носителей верховной власти.

Великое княжество Литовское еще в начале XIV в. представляло собой своеобразную федерацию земель, которая уже к концу столетия значительно расширила свою территорию за счет восточных и южных земель. Вплоть до Люблинской унии 1569 г. ВКЛ существовало как фактически суверенное государство, хотя и связанное кревским соглашением 1385 г. с Польшей. Гарантом этой унии был один правитель – монарх – для двух государств. Однако в скором будущем этот союз с Польшей был расторгнут Островским договором 1392 г. Обращаясь к рассмотрению прошлого, следует отметить, что ВКЛ представляло собой монархию с сословно-представительной системой управления.

Во времена князя Витовта началась борьба белорусско-литовских феодалов против Ягайло за самостоятельность ВКЛ: Витовт хотел создать самостоятельное государство. С этой целью он созвал съезд государственных правителей в Луцке в 1429 г., куда приехали Московский великий князь Василий Васильевич, немецкий император Сигизмунд, король датский, византийский посол и другие высокопоставленные лица из европейских государств. Основными вопросами, которые обсуждались на съезде, были примирение православной и католической церквей, создание системы безопасности на случай турецкой экспансии и многие другие. На съезде был поднят вопрос о коронации Витовта, которому было уже 79 лет, однако интриги польских политиков не позволили этим планам сбыться.

МГПУ им. И.П.Шамякина

В исторической судьбе Европы период XV – начало XVI вв. стал эпохой глубоких перемен, надежд и потрясений в экономической, политической и культурной жизни европейского общества. В это время шел процесс формирования нового сословия феодальной аристократии. Данная общественная группа нуждалась в привилегированном положении для успешного осуществления своей хозяйственной деятельности.

Центральное место среди социально-политических идей данного периода занимает идея централизованного государства. Передовые мыслители понимали, что только сильное государство может преодолеть внутреннюю раздробленность и отстоять национальный суверенитет [1, 36–37]. К этому времени во многих европейских странах происходит укрепление и консолидация государственной власти, которая начинает переходить от монархов к влиятельным феодалам и городской верхушке. Так, например, в Польше, а затем в Великом княжестве Литовском возникают вальные сеймы при короле и великом князе.

В вопросе образования сословно-представительных органов власти просматривается следующее: если страны Западной Европы шли по пути укрепления государственной власти, то в ВКЛ, а затем и в Речи Посполитой наметилась децентрализация этой власти [2, 15]. Этому способствовало то обстоятельство, что сейм выражал волю привилегированного сословия феодального общества. Специфика государственной власти в ВКЛ заключалась в том, что она шла не через усиление власти монарха, а путем повышения роли шляхетских представительных органов власти (вального сейма). Таким образом, власть монарха все больше ограничивалась [2, 16].

В развитии государственности на территории белорусских земель в составе ВКЛ главную роль сыграли сословные органы власти, которые с конца XV в. начинают набирать значительную силу в управлении страной. Сейм ВКЛ, хоть и был заимствован из Польши, однако представлял собой естественное развитие социальной жизни общества, в котором формировалось государство [3, 87].

В 1440 г. на великокняжеский трон в Великом княжестве Литовском был посажен тринадцатилетний Казимир, сын Ягайло. В соседней Польше королем был старший брат Казимира Владислав III. Учитывая молодой возраст обоих монархов, представители магнатской олигархии использовали различные социально-политические ситуации в стране, чтобы подчинить власть своим интересам. Растущим амбициям магнатов способствовали события внешней политики. В 1444 г. 10 ноября произошла грандиозная битва венгерско-польского объединенного войска с армией турок. В этом сражении погиб польский король Владислав III. Претендентом на польскую корону оставался последний представитель из династии Ягеллонов Казимир, сын Ягайло и киевской княжны Софии Гольшанской.

Польский коронный совет был заинтересован в Казимире, поскольку он считался законным наследником трона своего отца. Такая политическая ситуация должна была способствовать укреплению союза Польши и ВКЛ и усилению центральной власти, что отмечено уже с середины 40-х гг. XV в.

В это время в ВКЛ представители рода Ольшанских правильно использовали политическую ситуацию, которая складывалась в стране, и приложили усилия по возрождению единого Великого княжества Литовского. Ольшанские сделали совет панов рады деятельной организацией в стране, но данный орган власти еще не был той совершенной социальной структурой, которой он стал уже в конце XV в. В 1445 г. 30 ноября в Вильно был созван вальный сейм ВКЛ, сенаторы сейма всецело высказали одобрение в отношении суверенной политики государства. На сейме обсуждались вопросы о положении Польши после гибели короля, о перспективе переговоров с Ливонией, о внутриполитическом положении в Московском государстве, где шла междуусобная феодальная война.

В 1446 г. в Бресте проходит сейм при участии представителей ВКЛ, причем большинство делегатов было от белорусских земель и Польши. Данные переговоры шли очень тяжело, польские представители говорили о коронации Казимира, которая должна была подтвердить кревскую модель взаимоотношений двух государств. Казимира поддержали паны рады ВКЛ, которые были заинтересованы в малолетнем монархе, чтобы от его имени управлять государством. Казимир же в силу своей неопытности находился под влиянием своей матери королевы Софии, которая хотела, чтобы ее сын получил польский престол ценой любых соглашений и уступок магнатам ВКЛ. Дальнейшее политическое содружество представлялось как межгосударственные отношения на основе равноправия.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Став королем Польши в 1447 г., Казимир IV заявил, что местом его резиденций будут два государства – Польша и ВКЛ. Паны рады от белорусских земель не выражали особого восторга по этому поводу, поскольку это закрепило бы зависимость ВКЛ от Короны.

В Великом княжестве Литовском со времени правления Казимира Ягеллончика (1446–1492) паны рады привыкли чувствовать себя властителями государства, его хозяевами и защитниками. Все государственные постановления выносились только с общего согласия рады, а потом уже великого князя. Компетенцией рады в лице сенаторов сейма было издание законов, внешняя политика, оборона государства, выборы великого князя, финансовые и судебные дела. Крупная магнатерия, права которой формировались на основании земельных пожалований господаря, активно стремилась к управлению государством. Это обстоятельство привело к оттеснению рядовой шляхты от участия во власти. В силу целого ряда условий средняя и отчасти мелкая шляхта до середины XVI в. не могла добиться политической активности.

Сейм ВКЛ стал сословно-представительным органом власти, главенствующая роль в котором принадлежала магнатерии и впоследствии шляхте. Представители магнатско-шляхетской группы стремились ограничить верховную власть в стране. Крупные феодалы (они же владельцы огромных латифундий) одновременно были руководителями великокняжеского государственного аппарата. Функции исполнительной власти осуществляли канцлер, хранитель государственной печати, заведовавший также центральной канцелярией; гетман, который командовал армией во время войны; земский подскарбий, ведавший государственной казной. При дворе был еще целый ряд должностей: маршалок, дворный, чашник, стольник, конюший, мечник и др. Во главе местной администрации в воеводстве стоял воевода. Его заместителями были каштелян, который командовал военными отрядами в воеводстве; городничий, отвечавший за ремонт и укрепление городского замка; ключник, который курировал сбор податей, др. Многие из этих людей в разное время являлись панами рады и принимали активное участие в заседаниях сеймовых сессий. Это и многое другое привело к тому, что авторитет панов рады значительно стал возрастать, а власть великого князя ограничивалась.

Вальные сеймы способствовали повышению политической активности шляхты, стремившейся укрепить свой социально-политический статус. В начале XVI в. постепенно снизилось давление католического духовенства, и при активном участии православной олигархии сейм превратился в общегосударственный орган всех земель Великого княжества [4, 108–109]. Процесс развития сеймовой деятельности в стране шел параллельно с внутренним социально-политическим изменением общественного строя в целом [5, 35], [6, 1], [7, 379–380], [8, 4]. После Петраковского сейма 1496 г. государственные дела нельзя было решать без сеймового участия поветовой шляхты, в состав сейма вошли те лица, которые призваны были защищать государство во время войны. Основой великокняжеского войска являлось всеобщее ополчение, так называемое «посполитое рушение». Военнообязанными были шляхтичи, которые имели в имущественном держании участки земли размером от 4 до 8 волок. Со своих земельных владений шляхтич должен был выставлять вооруженного и обученного воина – одного от восьми крестьянских служб. К середине XVI в. представители военно-служилого сословия стали требовать для себя определенного положения при заседании сеймовых сессий. Этому способствовало то обстоятельство, что на сеймах 1507, 1521, 1538 гг. правительство потребовало от бояр и шляхты чрезвычайных финансовых сборов на военные нужды.

На сеймовых сессиях обсуждались различные общегосударственные вопросы, такие как заключение мира, объявление войны, сбор налогов, внесение изменений в существующее законодательство, вопросы судопроизводства и т. д. [9, 208], [10, 231]. Местом проведения вальных сеймов ВКЛ были Вильно, Гродно, Брест, Слоним, Новогрудок. Продолжались сеймы от двух–трех дней до нескольких недель [11, 20–23]. В сеймовых заседаниях участвовали великий князь, паны рады, магнаты и шляхта [12, 174]. В процессе развития сословного представительства преобладающее большинство на сеймовых сессиях принадлежало поветовой шляхте [13, 86], [9, 222]. По завершении сейма принятые на нем решения оглашались на местных поветовых сеймиках. Этот факт свидетельствует о том, что со стороны верховной власти усиливается заинтересованность в привлечении представителей военно-служилого сословия для обсуждения дел государственной важности.

В ходе развития институтов государственной власти в ВКЛ возрастала роль земских поветовых сеймиков, которые очень активно вторглись в сферу управления страной [14, 170–171]. Такая внутриполитическая ситуация была на руку представителям военно-служилого сословия землевладельцев, которые в условиях сложной международной обстановки, выполняя земскую службу, начинают все чаще выступать с требованиями к господарю о предоставлении им льгот,

МГПУ им. И.П. Шамякина

привилегий, вольностей и т. д. [15, 8]. Следует учитывать, что требования шляхты были вполне обоснованными, так как территория ВКЛ подвергалась нападениям крымских татар, а с 90-х гг. XV в. борьба с Московским княжеством вступает в активную фазу. В условиях такой геополитической обстановки представители шляхетского сословия принимали на себя основные тяготы, связанные с несением военной службы.

Выводы

К середине XVI в. политическая структура ВКЛ от монархии, где высшая административная и военная власть находилась в руках магнатской олигархии, начинает переходить к шляхте. Добившись полного превосходства над великим князем, шляхтичи начинают принимать участие в заседаниях сеймовых сессий и управлять государством.

Таким образом, процесс формирования государственности и сословно-представительной системы ВКЛ прошел длительный и сложный путь своего развития, что привело к противоречиям внутри шляхетского сословия и определило исторический путь развития ВКЛ, а впоследствии и Речи Посполитой.

Литература

1. Мельник, В. А. Политология : учеб. для вузов / В. А. Мельник. – Минск : Выш. шк., 1996. – 479 с.

2. Сокол, С. Ф. Политическая и правовая мысль Белоруссии XVI – первой половины XVII вв. / С. Ф. Сокол ; науч. ред. И. А. Юхо. – Минск : Наука и техника, 1984. – 188 с.

3. Довнар-Запольский, М. В. Государственное хозяйство Великого княжества Литовского при Ягеллонах / М. В. Довнар-Запольский. – Киев : тип. ун-та, 1901. – 807 с.

4. Ігнатоўскі, У. М. Кароткі нарыс гісторыі Беларусі / У. М. Ігнатоўскі. – 5-е выд. – Мінск : Беларусь, 1991. – 190 с.

5. Юхо, И. А. Общественно-политический строй и право Белоруссии в XVI веке : автореф. дис. … д-ра юридич. наук / И. А. Юхо. – Киевск. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Киев : б. и., 1980. – 47 с.

6. Максимейко, Н. А. Сеймы литовско-русского государства до Люблинской унии 1569 г. / Н. А. Максимейко. – Харьков : тип. А. Дарре, 1902. – 205 с.

7. Любавский, М. К. Новые труды по истории Литовско-русского сейма / М. К. Любавский // ЖМНП. – 1903. – № 2–3. – С. 121–167.

8. Максимейко, Н. А. К вопросу о литовско-русских сеймах / Н. А. Максимейко ; отв. ред. проф. М. Любавский. – СПб. : Сенат. тип., 1904. Отт. из ж. ЖМНП за 1904. – 21 с.

9. Любавский, М. К. Очерк по истории Литовско-Русского государства до Люблинской унии включительно / М. К. Любавский. – М. : Изд. О-ва истории и древностей рос., 1910. – 376 с.

10. Пичета, В. И. Белоруссия и Литва XV–XVI вв. (Исследования по истории социально-экономического, политического и культурного развития) / В. И. Пичета. – Изд-во Акад. наук СССР, 1961. – 815 с.

11. Уваров, И. Ю. Вальные сеймы Великого княжества Литовского в XVI веке и их регламентация / И. Ю. Уваров // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та імя П. М. Машэрава. – № 1. – 2000. – С. 20–23.

12. Полное собрание русских летописей / АН СССР, Ин-т истории СССР. – М. : Наука, 1975. – Т. 32 : Хроники: Литовская и Жамойтская, и Быховца. – Летописи: Баркулабовская, Аверки и Панцырного / сост., ред. и авт. предисл. Н. Н. Улащик. – 234 с.

13. История Литовской ССР (С древнейших времен до наших дней) / А. Таутавичюс [и др.] ; редкол.: Б. Вайткявичюс (отв. ред.) [и др.]. – Вильнюс : Мокслас, 1978. – 676 с.

14. Бардах, Ю. История государства и права / Ю. Бардах, Б. Леснодарский, М. Пиетрчак ; пер. с польского ; предисл. З. М. Черниловского. – М. : Юрид. лит., 1980. – 559 с.

15. Копысский, З. Ю. Историография БССР: Эпоха феодализма : учеб. пособие для ист. фак. / З. Ю. Копысский, В. В. Чепко ; науч. ред. Я. Н. Мараш. – Минск : Университетское, 1986. – 172 [4] с.

Summary

Grand Duchy of Lithuania XV–XVI centuries is a cradle of the Byelorussian statehood and a place where the Byelorussian nationality was formed. In feudal society of GDL for the given period a process of formation and development of all systems of the government and management, beginning from a representative institutions of a seim to the edition of three statutes of GDL 1529, 1566, 1588 years was taken plase.

In the work a position of gentry and its participation in seims' activity is presented. The seim of GDL in the course of the evolution became a forum of sharp inconsistent struggle of gentry's magnate for the rights, liberties and privileges. This and other things has defined political prospect of GDL and later Polish Lithuanian Common Wealth.

Поступила в редакцию 29.04.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

П Е Д А Г О Г І К А І П С І Х А Л О Г І Я

УДК 51(075.8)

Н. В. Бровка

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИКЕ

Интеграция теории и практики обучения способствует единению и целостности различных сторон знаний об одних и тех же объектах и приводит к качественно новым знаниям, к способности переосмысливать и конструировать новые понятия и способы деятельности. Цель нашего исследования состоит в выявлении свойств методической системы интеграции теории и практики обучения студентов педагогических специальностей математике. К ним относятся следующие свойства культуросообразность, разносторонность, гуманитаризация, гибкое сочетание научной строгости и доступности, мотивационно-содержательная направленность.

Введение

Многочисленные учебные и учебно-методические пособия по математическому анализу Э. И. Зверовича, А. А. Килбаса, В. Н. Горбузова, А. А. Гусака, В. В. Кашевского, Ю. М. Быкадорова, И. Н. Гуло, Н. Т. Стельмашука, В. А. Шилинца, П. И. Кибалко, Л. И. Дюженковой, С. И. Васильца, Б. Г. Гурского и других математиков свидетельствуют об актуальности проблемы совершенствования преподавания математического анализа в вузе. Однако остается нерешенной задача разработки методической системы интеграции теории и практики обучения студентов математике как средства повышения качества их математической подготовки, выявления ее характерных особенностей.

Результаты исследования и их обсуждение

Проблема построения методической системы обучения математике и методики обучения студентов различных специальностей вузов была в центре внимания исследований Г. М. Булдыка (обучение математике и математическая культура студентов экономических специальностей), И. А. Новик, Г. Н. Саранцева (обучение студентов педагогических специальностей методике преподавания математики), А. М. Радькова (система непрерывной подготовки учителя в условиях учебного комплекса), В. Г. Скатецкого (обучение математике студентов нематематических специальностей), Л. С. Шабека (обучение математике студентов технического университета) и других ученых. В каждой из названных работ решалась проблема профессиональной направленности обучения математике или методике ее преподавания. Общепринятой в названных работах являлась следующая структура методической системы обучения в вузе: цели, содержание, методы, формы и средства. С. И. Архангельский в качестве структурных компонентов педагогической системы обучения в вузе выделял содержание, учебную и научную деятельность преподавателей, средства обучения, формы, методы занятий и учебную деятельность студентов [1].

Изучение учебной и научно-педагогической литературы, многолетний собственный опыт преподавания математического анализа студентам педагогической специальности, исследование генезиса педагогической интеграции позволили выделить ее компоненты (источники, средства и следствия) и разработать научно-методологические положения [2], [3]. Н основе этих положений и практического опыта обучения студентов в качестве **основных составляющих методической системы интеграции теории и практики обучения математическому анализу** студентов педагогических специальностей наряду с принятыми ранее в вузовской дидактике **целями** обучения, **содержанием**, **методами**, **формами и средствами** обучения нами выделены **личность преподавателя и личность обучаемого** в качестве субъектов образовательного процесса.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Остановимся на свойствах методической системы интеграции теории и практики обучения студентов математическому анализу. Методическая система обучения в вузе в отличие от многих других систем полифункциональна. Ее динамичное функционирование включает и внутренние, психические, и мыслительные процессы преподавателя и студента, которые на основе своей деятельности при достижении учебных целей анализируют, генерируют и формируют разнообразные аспекты их взаимодействия в учебном процессе. Эта особенность, а также характер задач обучения обусловливают необходимость реализации управляющей, организующей, анализирующей и развивающей функций.

Выделим те свойства открытой развивающейся методической системы интеграции теории и практики обучения, которые способствуют реализации указанных функций, детерминируются целями и задачами исследования интеграции теории и практики и выделяют ее из множества других методических систем. К ним относятся свойства культуросообразности, разносторонности, гуманитаризации, гибкого сочетания научной строгости и доступности, мотивационно-содержательной направленности.

Рассмотрим, в чем состоят эти свойства применительно к методической системе интеграции теории и практики обучения студентов математике и математическому анализу в частности.

Исторически требование социокультурного соответствия (или сообразности) выражалось идеями культуросообразности и природосообразности. Еще Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой писали о том, что эти идеи предполагают такое построение системы образования, которое сообразуется, во-первых, с природой, с внутренней организацией и задатками ребенка, а во-вторых, с законами окружающей ребенка социальной и природной среды.

Круг вопросов, касающихся соответствия построения обучения внутреннему миру, уровню мышления обучаемого, регулируется принципами развивающего и воспитывающего обучения, а закономерности функционирования природной и социальной среды находят свое воплощение в требовании соответствия содержания образования уровню культуры. При этом культура понимается здесь в широком плане: и как основа гуманитарных и естественных наук, и как опыт практической деятельности, а также традиции, мораль, философия, искусство, педагогика и т. д.

Важны способность и умение преподавателя математики быть не просто транслятором формальных, оговоренных программой сведений, а преподавать эмоционально, живо, математически и методически грамотно, с применением фантазии, гибкого варьирования форм и методов, дополнять содержание обучения богатым материалом, включающим факты из истории науки, биографий ученых, парадоксы и курьезы, нерешенные задачи и проблемы. Эти качества напрямую связаны с взглядом на образование как на «культуропорождение», с творческим потенциалом, с уровнем интеллектуального и культурного развития [4].

Подготовка будущего преподавателя математики преследует решение двуединой задачи: научить самих студентов учиться и научить их обучать других. Проблема взаимосвязи и взаимодействия фундаментальных математических знаний и профессиональной направленности их преподавания находит свое решение в том случае, когда специалист обладает не только знаниями в области математики и методики ее преподавания, но и умениями приобретать новые знания и творчески применять их в профессиональной деятельности.

Для подготовки будущего преподавателя особенно важна целенаправленная, продуманная организация учебной деятельности студентов, так как именно на основе предметной деятельности с первых дней обучения в университете происходит усвоение определенного содержания человеческой культуры и формирование личности. Следовательно, свойство **культуро-сообразности** относится к системообразующим, лежит в основе построения методической системы интеграции теории и практики обучения математическому анализу в вузе и может выражаться в следующих приемах:

- включение в содержание курса вопросов истории развития объектов математического анализа, биографий великих математиков;
- освещение использования приложений математических объектов из курса математического анализа к решению проблем естествознания и техники;
- анализ применения исследований выдающихся математиков прошлого и современности к решению задач практики;

МГПУ им. И.П.Шамякина

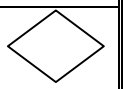
• развитие у студентов потребности в творчестве, в принятии самостоятельных вариативных решений, в выявлении закономерностей, в формировании выводов;

• осмысление математического знания и его связи с профессиональными задачами, искусством, науками о природе и обществе.

Свойство **разносторонности** в методической системе интеграции теории и практики реализуется как многогранное рассмотрение изучаемых математических объектов. Тем самым формируется более полное, целостное видение структуры изучаемого объекта, формируется более глубокое понимание его сущности. Это требование осуществляется посредством использования таких средств интеграции теории и практики, как различные виды межпредметных связей. Метод познания, который используется в этом случае, – это теоретическое обобщение на основе выделения ключевых характеристических свойств. Например, при изучении понятия предела функции в точке с целью пропедевтики изучения этого понятия для функции многих переменных, а также для видения взаимосвязи математических объектов анализа с понятиями топологии вводится несколько вариантов определения, в том числе для произвольных окрестностей в нормированных и метрических пространствах.

Здесь уместно привести иллюстрацию, которая наглядно демонстрирует, что в зависимости от способа задания метрики или нормы в соответствующем пространстве «шары» будут иметь разный вид. Шар $B(o,\varepsilon)$ радиуса ε с центром в точке O определяем как множество точек, расстояние которых до точки O не превышает ε. В данной ниже таблице изображены шары в соответствующих метрических пространствах.

Таблица – Виды шаров в плоскости $\boldsymbol{R^2}$ в зависимости от способа задания метрики

Норма и индуцированная метрика	**В заданной метрике шар задается условием**	**Вид шара**
$\lVert\bar{x}\rVert = \sqrt{x_1^2 + x_2^2}$, $d(\bar{x},\bar{y}) = \sqrt{(x_1 - y_1)^2 + (x_2 - y_2)^2}$	$B(o,\varepsilon) = \{\bar{x} \in R^2 : \sqrt{x_1^2 + x_2^2} \le \varepsilon\}$	
$\lVert\bar{x}\rVert = \max\{\lvert x_1\rvert, \lvert x_2\rvert\}$, $d(\bar{x},\bar{y}) = \max\{\lvert x_1 - y_1\rvert, \lvert x_2 - y_2\rvert\}$	$B(o,\varepsilon) = \{\bar{x} \in R^2 : \max(\lvert x_1\rvert, \lvert x_2\rvert \le \varepsilon)\}$	
$\lVert\bar{x}\rVert = \lvert x_1\rvert + \lvert x_2\rvert$, $d(\bar{x},\bar{y}) = \lvert x_1 - y_1\rvert + \lvert x_2 - y_2\rvert$	$B(o,\varepsilon) = \{\bar{x} \in R^2 : \lvert x_1\rvert + \lvert x_2\rvert \le \varepsilon)\}$	

Очевидно, что изображенные в правом столбце таблицы «шары» не являются таковыми в привычном понимании этого слова. Тем не менее изображенные множества точек удовлетворяют данному выше определению шара, а неожиданная их форма определяется способом задания соответствующей метрики.

Гуманитаризация математического образования понимается как отражение «деятельностной природы математического знания» [5, 52]. Этот подход означает признание приоритета развивающей функции обучения для всех составляющих методической системы интеграции теории и практики обучения. В содержании обучения это находит свое отражение в том, что оно включает наряду с необходимым математическим материалом (понятия, их свойства, теоремы и т. п.) элементы деятельности, связанной с изучением и применением этих математических объектов посредством включения эвристик (от греч. εθρισχω − нахожу), элементов проблемного обучения. Например, при изучении математического объекта такой подход предполагает не только формулировку определения, но и мотивацию изучения объекта, ознакомление и усвоение его существенных признаков, установление связей с ранее изученными объектами, конструирование новых математических объектов посредством операций логической связи с изученными, выделение общих и специальных свойств изученных понятий.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Эвристики – обязательный элемент содержания обучения, поскольку являются источником приобретения студентами субъективно новых знаний, новых «для себя». Элементы проблемности заложены в ряде индивидуальных и групповых заданий и реализуются посредством таких форм интеграции теории и практики обучения, как составление структурно-логических схем или аналитических карт тем, разработка кейса, выполнение индивидуального творческого задания и др.

Следование выделенным нами принципам структурирования содержания обучения касается процессуального аспекта взаимодействия преподаватель – студент и в методической системе и в интеграции выражается в гибком сочетании преподавателем **научной строгости и доступности изложения на основе рефлексии**. Очевидно, что требования к строгости и доступности изложения курса математического анализа могут варьироваться с течением времени и в зависимости от профессиональной направленности обучения студентов, которым читается этот курс. От соотношения этих сторон во многом зависит как содержание каждого раздела, так и характер его изучения. Необходимо отметить, что доступность понимается нами не как упрощенность учебного материала или пренебрежение математической корректностью, а как стиль обучения, построенный на обращении к наивысшей границе познавательных возможностей студентов, как мера их «умственного напряжения» [1, 117].

Темы высшей математики, для которых характерен достаточно высокий уровень абстракции, вызывают зачастую ощущение фрустрации, растерянности у студентов первого и второго курсов обучения. Причина трудности восприятия такого материала кроется в том, что при формализованном, пусть и достаточно аналитически строгом изложении изучаемого материала учебная деятельность не несет в себе элементов «немедленной» полезности и выглядит лишь как подготовка к будущей академической деятельности. Для поддержания позитивной мотивации к изучению такого материала целесообразно предварять его изучение представительным набором задач из физики, химии, механики или из других областей, в которых рассматриваемые математические объекты находят применение, а также кратким обзором основных идей, содержащихся в новом материале.

Кроме того, методика интеграции теории и практики обучения предусматривает параллельное изучение техники вычислений и теоретического материала. Формирование вычислительных навыков чередуется с решением содержательных задач. Речь идет о задачах на доказательство некоторых фактов (теория в упражнениях), для решения которых приходится прибегать к определению понятий и использованию их характеристических свойств. Как правило, такие задачи решают самостоятельно только сильные студенты. Поэтому если решение вычислительных задач всеми студентами должно быть доведено до навыка, то для теоретических задач это требование не является обязательным.

Мотивационно-содержательная направленность методической системы интеграции является одной из характеристик эмоционально-ценностного аспекта взаимодействия **преподаватель – студент**, поскольку состоит в том, чтобы обеспечить в процессе обучения взаимосвязь мотивации студентов к обучению, целеполагания и поддержания их познавательного интереса на протяжении всего периода обучения. Как известно, поддержание и развитие мотивации к обучению является достаточно сложной задачей. Практика и исследования педагогов свидетельствуют, что опора в обучении лишь на интерес как таковой или занимательность не является постоянно действующим стимулом, так как достаточно быстро наступает эмоциональное и психологическое насыщение. Более продуктивной является методика создания «мотивационно-проблемных ситуаций», которую целесообразно применять при осмыслении и применении знаний. Речь идет о постановке познавательных вопросов и рассмотрении таких задач, в которых отражается практический смысл изучения данного понятия или которые могут быть решены лишь посредством использования изучаемого математического аппарата.

Кроме того, для поддержания мотивационной составляющей дидактического процесса наряду с использованием впечатляющих контрастных и парадоксальных фактов целесообразно предусмотреть в предметном содержании элементы систематизации и алгоритмизации, где это возможно. Включение в методы обучения этих элементов также способствует усилению мотивационной составляющей, поскольку основано на интеллецентрической концепции теории

МГПУ им. И.П.Шамякина

обучения в высшей школе. В соответствии с ней обучение, воспитание и профессиональное становление студентов находится во взаимосвязи с развитием их мыслительных способностей на основе психолого-педагогических закономерностей последовательного интеллектуального развития [1, 121].

Мотивационные функции методов обучения заключаются в формировании, подкреплении и развитии познавательных интересов обучаемых, в поиске путей удовлетворения их потребностей в новом знании, в саморазвитии, в осознанной деятельности, приносящей удовлетворение. Для этой цели нами применяются приемы смысловых опор, алгоритмизации, бинарных оппозиций и др., которые позволяют сделать преподавание и восприятие курса математического анализа более связным, цельным, а не разорванным и фрагментарным. Этому способствует содержание курса, в котором многие фундаментальные понятия, свойства и отношения изучаются концентрически или спирально – на разных уровнях общности для различных математических объектов. При этом существенные характеристические свойства или взаимосвязи этих объектов играют роль средства, «цементирующего» их в некоторые структурные единицы.

Выводы

Таким образом, свойства методической системы, обусловленные образовательными целями, а также источниками, средствами и следствиями интеграции теории и практики обучения студентов педагогической специальности математическому анализу в практике обучения выражаются в переносе и усилении целого ряда акцентов:

• наряду с учебными целями усиливаются развивающие;

• содержание обучения наполняется новыми фактами, обобщениями, аналогиями, внутри- и междисциплинарными связями;

• становятся более разнообразными приемы и методы обучения, базирующиеся на профессионально-ориентированном межпредметном содержании, а также на психолого-дидактических закономерностях обучения.

Литература

1. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 367 с.

2. Бровка, Н. В. Генезис педагогической интеграции / Н. В. Бровка // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 59–65.

3. Бровка, Н. В. Методологические составляющие интеграции теории и практики обучения математике в вузе / Н. В. Бровка // Вучоныя запіскі Брэсцкага дзярж. ун-та імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрГУ, 2008. – Т. 4. – Ч. 1. – С. 137–144.

4. Университет как центр культуропождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский [и др.] ; под ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2004. – 279 с.

5. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. – Саранск : Тип. «Крас. Окт.», 2001. – 144 с.

Summary

Methodical system of the Integration of Education's Theory and Practice of Maths' students is worked out with the purpose to increase the quality of Maths' students training. Its components are a teacher and a student, aims, content, forms, methods and means of Education as well. This system possesses such characteristics as humanitarization, culture conformity, versatility, flexible combination of strictness and simplicity, motivation-content orientation. These given characteristics help to carry out the openness and pace of the methodical system of Education on the basis of Theory and Practice Integration.

Поступила в редакцию 10.09.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 316.6

Н. А. Булынко

К ПРОБЛЕМЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен краткий аналитический обзор основных подходов к проблеме самоэффективности личности в психологии. Рассмотрен ряд узловых аспектов концепции самоэффективности в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Анализируются содержательно сходные с феноменом самоэффективности конструкты, выделенные в рамках других психологических теорий. Раскрывается специфика самоэффективности как личностного когнитивного конструкта.

Введение

Необратимые и в целом прогрессивные социально-экономические и политические сдвиги в современном обществе вызывают перемены в традиционной системе жизнедеятельности человека, диктуя высокие стандарты успешности. Все большее внимание в связи с этим уделяется проблеме эффективности человеческой деятельности. На сегодняшний момент вопрос детерминант эффективного функционирования человека в профессиональной деятельности и внутреннего психологического благополучия в проблематике психологии является особенно важным и требует новых исследований. Этим обусловлена актуальность изучения такой личностной переменной, как самоэффективность, влияющей на успешность поведения в различных областях жизнедеятельности.

В психологии проблема самоэффективности личности занимает важное место. Несмотря на это, в настоящее время проблемы самоэффективности личности как в отношении теоретических основ, так и в плане прикладного применения являются недостаточно разработанными. Признанного концептуального понимания самоэффективности в психологии все еще нет. В общепсихологическом аспекте такое положение отражено в слабой разработке феномена самоэффективности. В прикладном плане область изучения самоэффективности предстает в виде мозаичной картины разнообразных фактов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии. Разноплановость и фрагментарность ведущихся исследований обусловливает наличие разнообразных «белых пятен» в отношении структуры, механизмов, детерминации, функций самоэффективности, в разработке диагностических методик ее изучения.

В зарубежной психологии проблемой самоэффективности личности занимались А. Бандура, М. Ерусалем, Р. Шварцер, М. Шерер, Д. Шанк, Б. Зиммерман, Дж. Капрара, Д. Сервон, Л. Первин, О. Джон и другие [1]–[8]. В российской психологии эта проблема отражается в работах Т. О. Гордеевой, Е. А. Шепелевой, В. Г. Ромека, А. В. Бояринцевой, Д. А. Леонтьева и др. [9]–[14]. Проблема самоэффективности личности в белорусской психологии, несмотря на её значимость, не стала предметом исследований.

Результаты исследования и их обсуждение

Самоэффективность (self-efficacy) – стержневое понятие в социально-когнитивной теории А. Бандуры. Самоэффективность – это убеждение человека в своей способности эффективно (успешно) действовать в той или иной ситуации, в определенных условиях, вера в успех этих действий, что сопровождается предпочтением более сложных задач, постановкой достаточно трудных целей и проявлением упорства, настойчивости при их достижении [1, 123], [2, 193].

С точки зрения А. Бандуры, необходимо различать ожидание эффективности (efficacy expectation) и ожидание результатов (outcome expectation). Ожидание результатов он понимает как оценку человеком того, что определенное поведение приведет к определенным результатам. Ожидание эффективности означает оценку того, в какой степени он в состоянии вести себя так, как это необходимо, чтобы получить некоторый результат. Различие состоит в том,

МГПУ им. И.П. Шамякина

что человек может полагать, что некоторое поведение наверняка приведет к желательному результату (ожидание результатов), но не верить в то, что он сам в состоянии совершить это поведение [2, 194], [8, 439]. Таким образом, самоэффективность – это убеждения в том, что индивидуум способен успешно осуществить поведение, необходимое для достижения ожидаемых результатов.

А. Бандура считает, что самоэффективность – центральная и важная детерминанта человеческого поведения, позволяющая достаточно точно предсказать реальное поведение человека. Он рассматривает самоэффективность как важный когнитивный фактор, воздействующий на поведение человека и его результаты посредством когнитивных, мотивационных, аффективных и физиологических процессов.

Влияние самоэффективности на поведение также зависит от таких её показателей, как уровень (степень), обобщенность и сила. Уровень самоэффективности отражает вариации задач и ситуаций различных степеней трудности. Под обобщенностью понимается перенос представлений о собственной эффективности на другие виды задач и ситуаций. Сила сознаваемой субъектом эффективности измеряется через степень его уверенности в том, что он сможет выполнить данные задачи в конкретной ситуации [2, 194].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что восприятие собственной эффективности влияет на паттерны мышления, на решения, действия и переживания, на целеполагание и настойчивость, на каузальные атрибуции и мотивацию, а также на ряд других когнитивных и эмоциональных факторов, воздействующих в свою очередь на поведение и эффективность деятельности.

Концепция самоэффективности находит свое отражение и в других психологических теориях, хотя не всегда под тем же названием и не всегда равнозначно по смыслу.

Начнем свой анализ с концепции локуса контроля Дж. Роттера, где акцент делается на воспринимаемом контроле над результатами жизненных событий. Для описания обобщенных ожиданий человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения, а в какой – контролируются силами извне, Дж. Роттер ввел термин локус контроля (locus of control). Понятие интернально-экстернальный локус контроля базируется на двух основных положениях: 1. Люди различаются по тому, как и где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации – экстернальный и интернальный (внешний и внутренний). 2. Локус контроля, характерный для определенной личности, надситуативен и универсален [15, 1–5].

Однако А. Бандура в своих работах ставит под вопрос ценность выделения отдельного представления о контроле, не связанного с личными убеждениями в способностях [16]. Следовательно, локус контроля как представления о контролируемости процесса и результата деятельности адекватно было бы рассматривать как одним из компонентов самоэффективности личности.

Автор атрибутивной теории мотивации Б. Вайнер показал, что поведение человека во многом зависит от того, каким образом он понимает причины своих успехов и неудач. Согласно его подходу, процесс атрибуции происходит в такой последовательности: событие – аффект, зависящий от результата, – каузальные атрибуции – суждение об ответственности – психологические последствия (будущие ожидания, эмоции) – поведение. Психологические последствия атрибуции определяют три измерения объяснения причин успехов и неудач: 1) локус причинности – объяснение своего поведения внешними или внутренними по отношению к человеку причинами; 2) стабильность / нестабильность, то есть относительная устойчивость действия причин во времени; 3) контролируемость / неконтролируемость, которая определяется возможностью человека контролировать действия данных факторов [17, 549–551], [18].

Таким образом, в теории Б. Вайнера каузальные атрибуции так же, как и самоэффективность в теории А. Бандуры, оказывают влияние на ожидания будущих успехов, настойчивость и уровень усилий, а также эмоциональные реакции. Следовательно, атрибуция не только влияет на понимание субъектом ситуации и ведет к различным эмоциональным состояниям, но и определяет будущее поведение, направленное на достижение поставленных им целей.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Концепция выученной беспомощности, выдвинутая Мартином Селигманом, согласуется с понятием низкой самоэффективности А. Бандуры. М. Селигман пытается объяснить поведение, направленное на достижения, а точнее, его отсутствие, используя конструкт выученной беспомощности, который включает нарушения непосредственно в мотивации, а также в когнитивных и эмоциональных процессах, возникающие вследствие пережитой субъектом неподконтрольности [19]. М. Селигман показал, что опыт длительных неуспехов, встреча с негативными жизненными событиями выступает надежным внешним предиктором снижения ожидания субъекта относительно его будущей успешности (снижение ожиданий эффективности, по А. Бандуре).

Кэрол Двек в своих работах описала такой теоретический конструкт, как «ориентация на овладение мастерством» (mastery-oriented qualities), который можно сравнить с понятием высокой самоэффективности [20].

К. Двек в своей теории имплицитных представлений о способностях предположила, что представления о таком внутреннем факторе, как способности, могут различаться. Она обнаружила, что не все люди воспринимают способности сходным образом, понимая под этой атрибуцией результатов деятельности нечто стабильное и неизменное. Она выделила два типа имплицитных теорий интеллекта – entity theories и incremental theories. Люди с теорией данности (entity) о сущности и природе интеллекта полагают, что интеллект есть постоянное (фиксированное) и мало изменяемое свойство и каждый человек обладает некоторым его «количеством». Представители теории приращения (incremental) интеллекта, напротив, считают, что интеллект можно развивать и улучшать [21, 119–120].

Эти имплицитные теории задают два типа мотивационных паттернов, характеризующихся разной степенью адаптивности поведенческих, когнитивных и эмоциональных реакций на неудачи – «ориентация на овладение мастерством» и «паттерн беспомощности». Эффективный паттерн, названный «мастерским», состоит из реакций, ориентированных на способы преодоления неудачи – увеличения настойчивости, стремления к трудным заданиям, поиска стратегий решения проблемы. «Беспомощный» паттерн проявляется в недостатке настойчивости, пассивности, сомнениях в своих возможностях и в стремлении избежать риска [21, 120–121].

Следовательно, исходя из теории К. Двек, можно сделать вывод, что согласованность в представлениях о самоэффективности в различных ситуациях, т. е. обобщенность самоэффективности, может объясняться тем, что она зависит от имплицитных теорий способностей. В частности, высокая обобщенность самоэффективности (возможность перенесения убеждений в собственной эффективности, сформированных в одной сфере деятельности, на другие сферы деятельности) будет связана с «теорией приращения», т. е. убеждениями в возможности развить, улучшить свои способности, и таким мотивационным паттерном, как «ориентация на овладение мастерством».

Таким образом, выше рассмотренные теоретические концепции (А. Бандуры, Дж. Роттера, Б. Вайнера, М. Селигмана, К. Двек), несмотря на существующие различия, сходятся в том, что убежденность людей в своей способности выполнить то или иное действие оказывает важное влияние на поведение.

Когнитивно-аффективная теория У. Мишела также имеет много общего с социально-когнитивной теорией А. Бандуры. Для предсказания поведения в конкретной ситуации когнитивно-аффективная теория приписывает каждому индивиду набор личностных переменных – когнитивно-аффективных единиц (cognitive-affective units). В их число входят компетентности и саморегуляторные стратегии (то, что человек может делать, и его стратегии осуществления этих действий), ожидания и убеждения, цели и ценности, стратегии кодирования информации (способ понимания и систематизации информации) и эмоциональные реакции [22, 247–253].

У. Мишел в своей теории уделяет большое внимание понятиям ожиданий (expectancies) и убеждений (beliefs). Он утверждает, что собственно выполнение действия определяют внутренние субъективные ожидания. У. Мишел выделяет несколько разновидностей ожиданий: 1) поведенческие итоговые ожидания (ожидания результата поведения); 2) стимульно-итоговые ожидания (ожидания последствий стимула); 3) ожидания самоэффективности – ожидания,

МГПУ им. И.П.Шамякина

связанные с фактическим осуществлением своего поведения. Эти разнообразные типы ожиданий, описанные У. Мишелем, развиваются из опыта, возникающего в различных ситуациях. Когда человек оказывается в новой ситуации, его ожидания обусловлены прошлым опытом похожих ситуаций или так называемыми генерализованными ожиданиями, т. е. его убеждениями [23], [24, 743–750].

Таким образом, по мнению У. Мишела, поведение человека, успешность его деятельности определяются ожиданиями и убеждениями человека, что соответствует представлениям А. Бандуры о влиянии самоэффективности (ожиданий эффективности и ожиданий результата) на поведение и результативность деятельности.

Следует также отметить, что, как и в теории социально-когнитивного научения А. Бандуры, в когнитивно-аффективной теории У. Мишела находит свое отражение и идея ожидания самоэффективности и ожидания результатов. Но У. Мишел, в отличие от А. Бандуры, выделяет третью разновидность ожиданий: стимульно-итоговые ожидания, т. е. ожидания последствий стимула, которые А. Бандурой не выделяются, но тоже являются важными для понимания роли событий в формировании такой личностно-когнитивной переменной, как самоэффективность.

Еще один тесно связанный с самоэффективностью личностный когнитивный конструкт – воспринимаемая компетентность, определяемая как внутреннее стремление чувствовать себя компетентным. Он был введен Р. Уайтом в его теории мотивации эффективности. Силой, детерминирующей это стремление к компетентности, является «мотивация эффективностью» (effectance motivation) [25, 297–299]. Р. Уайт убедительно показывает, что для понимания большого набора различных видов человеческого поведения конструкты «стремление к компетентности» и «мотивация эффективностью» являются наиболее продуктивными.

Самоэффективность по своему содержанию во многом сходна с понятием «жизнестойкость» (hardiness), введенным С. Мадди [26], [27]. Жизнестойкость, по мнению С. Мадди, отражает расширенную эффективность человека и является показателем психического здоровья. Жизнестойкость – это паттерн установок и навыков на выживаемость, которые мотивируют желание преобразовывать происходящие с личностью стрессогенные события в ее возможности, позволяющие справиться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста [26, 87].

С. Мадди определяет жизнестойкость не как личностное качество, а как систему установок или убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию – установки на «вовлеченность» (участие в собственной жизни) в противовес отчуждению и изоляции, установки на «контроль» за событиями в противовес чувству бессилия и установки на принятие вызова и риска (готовность субъекта принимать новые и необычные обстоятельства и активно справляться с ними) в противовес стремлению к безопасности и минимизации напряжений [27, 279–280].

Конструкт уверенности в себе, широко исследовавшийся в психологии, также родственен понятию самоэффективности. В. Г. Ромек определяет уверенность в себе как «позитивную субъективную оценку индивидом собственных навыков и способностей как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения его потребностей». Таким образом, в своем определении В. Г. Ромек объединяет наличие поведенческих навыков и их когнитивно-эмоциональную оценку на основе субъективно важных для человека целей и потребностей [12, 142].

Таким образом, сходство самоэффективности и уверенности в себе заключается в том, что оба конструкта описывают представления индивида о своих способностях, однако самоэффективность является только когнитивным конструктом, а у уверенности в себе есть эмоциональный аспект.

Социально-когнитивный подход в психологии, объясняющий поведение и психику посредством анализа сознания субъекта и взаимного влияния личности и среды, и предложенная в его рамках концепция самоэффективности А. Бандуры в основных своих положениях соотносится также с деятельностно-смысловым подходом Д. А. Леонтьева, разрабатывающимся в отечественной психологии.

МГПУ им. И.П.Шамякина

По мнению Д. А. Леонтьева, важным в регулировании поведения человека является такое понятие, как личностный потенциал [14], [28].

Личностный потенциал определяется Д. А. Леонтьевым как интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить в своей жизнедеятельности из устойчивых внутренних критериев и ориентиров и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий [28, 4].

Понятие личностного потенциала тем самым выражает «личностное в личности», характеризуя уровень личностной зрелости; он прямо связан с успешностью саморегуляции деятельности в ее широком понимании, а в наиболее развитых формах проявляется в феномене самодетерминации – осуществлении деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности, как внешних, так и внутренних, преодоления личностью заданных обстоятельств и в конечном счете – самой себя [14, 60].

Таким образом, личностный потенциал можно считать универсальной характеристикой системной организации личности, включающей в себя психологическое здоровье, зрелость и успешность деятельности субъекта. Следовательно, по нашему мнению, в рамках данного подхода самоэффективность является одной из составляющих личностного потенциала.

Следует также подчеркнуть, что деятельностно-смысловой подход Д. А. Леонтьева можно считать более широким объяснительным принципом действия такого когнитивного конструкта, как самоэффективность, так как в нем рассматривается не только активность субъекта и сознательный характер психологических орудий, но и системность психики – зависимость деятельности и поведения от сознания и личности субъекта.

Выводы

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что конструкт самоэффективность личности А. Бандуры в теоретическом аспекте взаимосвязан с рассмотренными выше психологическими конструктами и имеет с ними много общего, что подчеркивалось выше.

Но в то же время феномен самоэффективности А. Бандуры отличается от большинства рассмотренных психологических теорий.

Самоэффективность, в отличие от локуса контроля, связана с представлением о своих способностях и является ситуационно специфичной переменной, тогда как локус контроля отражает представления субъекта о том, что влияет на результат – собственные действия или внешние силы, и носит надситуативный характер. В то же время самоэффективность отражает личное убеждение человека в наличии у него способностей и способствует развитию мотивации к определенной деятельности, в то время как представления субъекта о своем контроле над результатами не гарантируют возникновения мотивации. В отличие от высокой самоэффективности, внутренний локус контроля не обязательно приводит к чувству компетентности и благополучия.

Самоэффективность – это воспринимаемые убеждения в своих способностях справиться в будущем с определенной деятельностью, в то время как каузальные атрибуции и атрибутивный стиль – это воспринимаемые причины позитивных или негативных результатов произошедших событий. Таким образом, атрибуция оказывает влияние на ожидание будущего успеха, а уровень самоэффективности показывает степень уверенности в успешности выполнения деятельности.

В отличие от понятия выученной беспомощности – психологического состояния, включающего нарушения в мотивации, в когнитивных и эмоциональных процессах, самоэффективность – это личностный когнитивный конструкт: убеждения субъекта относительно способностей выполнить некоторую деятельность, позитивно влияющие на когнитивные, мотивационные, аффективные и физиологические процессы, которые в свою очередь воздействуют на поведение и эффективность деятельности.

Воспринимаемая компетентность в теории Р. Уайта и самоэффективность также имеют несколько важных различий. Воспринимаемая компетентность в теории Р. Уайта – проявление врожденных способностей, тогда как самоэффективность – приобретенная система личных убеждений. Самоэффективность измеряется критериально, в терминах вероятности выполнения определенной деятельности, в то время как компетентность нормоориентирована.

МГПУ им. И.П.Шамякина

И самоэффективность, и компетентность являются убеждениями в личных способностях, но самоэффективность измеряется более детально в рамках разных видов деятельности, так как учитывается, что одни и те же навыки могут по-разному применяться в разных предметных ситуациях.

Самоэффективность, в отличие от теоретического конструкта жизнестойкости, рассматривается А. Бандурой как специфическое, связанное с конкретной деятельностью, а не как глобальное, касающееся жизни в целом, убеждение индивида; кроме того, самоэффективность связана, скорее, с уверенностью индивида в собственных ресурсах, которые он способен контролировать, нежели с уверенностью в успешном результате и возможной опорой на внешние факторы, неподвластные контролю.

Самоэффективность узкоспецифична в отношении выполняемой субъектом деятельности, тогда как уверенность в себе является более обобщенной личностной характеристикой. Уверенность в себе характеризует соответствие своих способностей некоторым целям. Самоэффективность также связана с постановкой целей, но только как с одной из мотивационных характеристик, воспринимаемая эффективность не обязательно оценивается в контексте достижения каких-либо целей.

В отличие от введенного Д. А. Леонтьевым понятия «личностного потенциала», под которым понимается системная организация личностных особенностей, представляющих основу, или «стержень», личности, самоэффективность не только является более конкретной, специфичной и ситуативной характеристикой личности, дающей возможность предсказания поведения личности, но и может рассматриваться как одна из важных составляющих личностного потенциала, конструкта более универсального, обобщенного и надситуативного.

В заключение отметим, что постановка проблемы самоэффективности личности имеет большое теоретическое значение в связи с потребностью в дополнении и расширении научных представлений о сущности данного личностного феномена. Актуальность исследования проблемы самоэффективности с практической точки зрения определяется социальной значимостью нахождения и изучения возможностей прогнозирования успешности и повышения эффективности деятельности человека.

Литература

1. Bandura, A. Self–efficacy mechanism in human agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – Vol. 37. – P. 122–147.

2. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.

3. Jerusalem, M. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes / M. Jerusalem R. Schwarzer // Self-efficacy: Thought control of action. Schwarzer, R. (ed.). – Washington, DC : Hemisphere. – 1992. – P. 195–213.

4. Шварцер, Р. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76.

5. Schunk, D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation / D. H. Schunk // Educational Psychologist. – 1991. – Vol. 26, № 3/4. – P. 207–231.

6. Zimmerman, B. J. Self-efficacy and educational development. In: Self-efficacy in changing societies / B. J. Zimmerman, A. Bandura. – Cambridge University Press, 1995. – P. 202–231.

7. Капрара, Дж. В. Психология личности / Дж. В. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с.

8. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон ; под ред. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.

9. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения: теории, факты, методики / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл-Академия, 2006. – 334 с.

10. Гордеева, Т. О. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков / Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 3. – С. 78–85.

11. Шепелева, Е. А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. А. Шепелева. – М., 2008. – 166 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

12. Ромек, В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. Г. Ромек. – Ростов н/Д, 1997. – 242 л.

13. Бояринцева, А. В. Тест на самоэффективность / А. В. Бояринцева // Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М.: Изд. Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд. НПО «МОДЕК», 2003. – С. 217–219.

14. Леонтьев, Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15–25.

15. Rotter, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // Psychological Monographs. – 1966. – Vol. 80, № 1. – P. 1–28.

16. Bandura, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Self-efficacy in changing societies / A. Bandura. – Cambridge University Press, 1995. – P. 1–45.

17. Weiner, B. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion / B. Weiner // Psychological Review. – 1985. – Vol. 92, № 4. – P. 548–573.

18. Weiner, B. An attributional theory of motivation and emotion / B. Weiner. – New York : Springer-Verlag, 1986. – 304 p.

19. Seligman, M. E. Helplessnes: On depression, development, and death / M. E. Seligman. – San Francisco : Freeman, 1975. – 250 p.

20. Dweck, C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development / C. S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – 195 p.

21. Смирнов, С. Д. Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии / С. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 119–121.

22. Mischel, W. A cognitive-affective system theory of personality / W. Mischel, Y. Shoda // Psychological Reports. – 1995. – Vol. 102. – P. 246–258.

23. Mischel, W. Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades / W. Mischel // Handbook of personality: Theory ahd research / L. A. Pervin (ed.). – New York : Guilford Press, 1990. – P. 111–134.

24. Mischel, W. On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate / W. Mischel // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34. – P. 740–754.

25. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence / R. W. White // Psychological Review. – 1959. – V. 66. – P. 297–333.

26. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

27. Maddi, S. Hardiness: an Operationalization of Existential Courage / S. Maddi // J. of Humanistic Psychology. – 2004. – Vol. 44. – № 3. – P. 279–298.

28. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как объект психодиагностики / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 4–7.

Summary

The analytical review of fundamental approaches to the problem of self-efficacy of a personality in psychology is represented in this article. A number of central aspects of the self-efficacy concept in A. Bandura's social cognitive theory are observed. There are some theoretical concepts obtained within the framework of the following theories: J. Rotter's concept of the locus control, B. Weiner's attributive theory. A. Bandura's concept of self-efficacy is partly guided by these theories. W. Mishel's semantically similar constructs in cognitive-affective theory, M. Seligman's concepts of trained helplessness, C. Dweck's theory of implicit ideas about abilities (self-theories), R. White's theory of effectance motivation, S. Maddi's concept of hardiness are also analyzed in this work. Close to this problem views by D. A. Leontjev, V. G. Romek are observed. The specificity of self-efficacy as a personal cognitive construct is explained relatively to similar theoretical constructs in analyzed psychological theories.

Поступила в редакцию 22.12.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 37.01

Н. И. Демидова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

На всем протяжении существования человечества вопрос влияния образовательной среды на развитие личности занимал мыслящие умы своего времени. В эпоху Античности пытались обосновать необходимость среды в гармоническом развитии личности; в средние века делали акцент на послушании и самодисциплине; эстетической составляющей среды отводили главную роль в эпоху Возрождения; в эпоху Просвещения старались установить равновесие между реальными возможностями и природными потребностями личности; на протяжении XX века педагоги отечественного и зарубежного образования искали возможности моделирования среды и осмысливали механизмы ее воздействия на профессионально-личностное становление человека.

Введение

Современная система высшего образования ставит перед собой задачу подготовить социально активного, творческого, компетентного, обладающего высокой духовно-нравственной культурой специалиста. Основополагающими в подготовке и воспитании студентов являются задачи профессионального, духовно-нравственного развития. Для успешного их решения вуз должен создать профессионально-образовательную среду, которая бы стала главным средством воспитания будущего специалиста. В процессе образования происходит становление личности студента как будущего специалиста, эффективность которого зависит от организации образовательной среды.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ источников показал, что понятие **«образовательная среда»** не имеет четкого и однозначного определения, одновременно с ним используются словосочетания: «педагогическая среда», «окружающая среда», «культурная среда», «техногенная среда», «жизненная среда», «гуманитарная среда», «социальная среда», «среда человека» и другие.

Образовательные возможности среды начали использовать еще в первобытном обществе, когда постепенно происходил переход от приспособления к окружающей среды к ее преобразованию в своих целях. Постоянно накапливаемый социальный опыт мог усваиваться поколениями при условии целенаправленно организованной среды для его передачи.

В эпоху Античности, при формировании личности греки рассматривали человека как частичку микрокосмоса, уделяли внимание его взаимодействию с окружающей средой и искусственно созданной средой прекрасного (храмы, театры, статуи и т. д.). Вступая в контакт с окружающим миром, человек, по мнению греков, упорядочивал сознание и приобретал способность мыслить. Во всех известных образовательных учреждениях (Ликей, Академия, школа Эпикура и др.) создаваемая образовательная среда была пронизана принципом гармонии: сочетание природной среды с произведениями рук человека. Платон один из первых задал вопрос о факторах, влияющих на становление личности, и выделил среду, которая должна быть доброй, чтобы возбуждать воспоминания о мире идей. Его ученик Аристотель продолжал изучать факторы, влияющие на развитие человека, среди которых выделял три группы: внешние (окружающий и воспринимаемый органами чувств мир), внутренние силы, развивающие в человеке присущие ему задатки; целенаправленное воспитание способностей человека. В эпоху Античности были сделаны попытки теоретически обосновать необходимость среды в гармоничном развитии личности.

Во времена христианского средневековья вся окружающая действительность, с ее минимализмом в повседневной жизни и величественностью в храмах, должна была содействовать воспитанию послушного, самодисциплинированного христианина. В создаваемых монастырских школах образовательная среда строилась на основе жестких правил, регламентации и строгой системы наказаний.

В эпоху Возрождения под влиянием античных идей возникает стремление к формированию личности, гармонично соединяющей физические и духовные качества. Книга «Город солнца» Т. Кампанеллы, (1568–1639) при всей утопичности идеи об идеальном государстве, содержит интересные

МГПУ им. И.П.Шамякина

педагогические мысли: внешняя среда города, вплоть до стен, оформлена таким образом, что несет положительные воспитательную и обучающую функции. Другой представитель этой эпохи Витторино да Фельтре (1378–1446), возглавлявший «Школу радости» в Мантуе, помимо развития интеллектуальных способностей учащихся, уделял внимание эстетическому воспитанию, чему в первую очередь должна была способствовать созданная образовательная среда школы.

В эпоху Просвещения под термином «среда» понимали окружающие общественные, материальные и духовные условия существования и деятельности человека. Среде отводили решающее место в развитии личности, под влиянием активности которой среда преобразуется. Английский просветитель Дж. Локк (1632–1704) в формировании личности важное значение отводил целенаправленно организованной среде. Вопрос о влиянии среды на человека, поставленный Дж. Локком в эмпирико-сенсуалистической концепции, стал предметом дискуссий между французскими просветителями К. А. Гельвецием (1715–1771) и Д. Дидро (1713–1784). К. А. Гельвеций причину различия умственных способностей и воззрений людей связывал исключительно с влиянием внешней среды, отрицая врожденные качества. Д. Дидро в труде «Систематическое опровержение книги Гельвеция «Человек»» спорил с автором о недооценке задатков, заложенных природой. В педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) среда рассматривалась как условие оптимального саморазвития личности. В человеке, по Ж.-Ж. Руссо, изначально заложены благоприятные тенденции саморазвития. Данные тенденции подавляются существующими системами воспитания, которые базируются на неестественной для человека социальной среде, игнорирующей природу. Для эффективного воспитания он предлагал создать особую среду, которая бы устанавливала равновесие между его реальными возможностями и природными потребностями.

Многообразные возможности влияния среды на личность и личности на среду изучались отечественными и зарубежными учеными XIX и XX веков (К. Д. Ушинский, Л. Толстой, Я. Корчак, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко). В России и на Западе учитывали и, по мере возможности, использовали среду в педагогическом процессе. Проблема образовательной среды, в которой оптимально взаимодействуют школа, природа и социальная среда, занимает особое место в отечественной педагогике 20–30-х гг. XX в. В эти годы понятие «среда» трактовалось как окружение, действительность, природа, общество и даже сама жизнь. Это был поиск нового содержания и форм воспитания советской школой. При этом среда характеризовалась с классовых позиций, что видно из определений: «пролетарская», «рабоче-крестьянская», «фабрично-заводская».

С. Т. Шацкий создавал развивающую среду как целостную систему факторов и условий для формирования личности (трудовая колония «Бодрая жизнь», Первая опытная станция по народному образованию). Эффективность развивающей среды у него зависела от активного включения детей в ее изучение и преобразование. Среда рассматривалась в контексте воспитательной системы школы, использование среды означало переход от индивидуальной педагогики к социальной.

Возможности среды в воспитании личности были использованы в зарубежном образовании: соседских интегрированных школах (Э. Нигермайер, Ю. Циммер), в американских «школах без стен» (Р. Х. Уолтер, С. Уотсон), во французской «параллельной школе» [1, 37]. Американский философ и педагог Дж. Дьюи исследовал влияние окружающей, социальной, образовательной среды на развитие личности. Он отмечал, что живое существо использует возможности внешней среды в собственных интересах [2, 7]. При создании образовательной среды Дж. Дьюи ориентировался на развитие каждого конкретного ребенка, при этом отрицал усредненный стандарт. Образовательная среда учебного заведения была нацелена на стимулирование самовыражения, постоянное обогащение и реконструирование опыта ребенка. Дж. Дьюи предлагал учитывать соотношение общественных установок и природных склонностей детей: «Человек, конечно, заинтересован в том, чтобы иметь возможность хотя бы время от времени идти своим путем, который может сильно отличаться от дорог других людей. Но для него не менее важно – в конечном счете, важнее всего – включиться в деятельность других и принять участие в совместной деятельности» [2, 28]. Исследуя наклонности детей, создавал образовательную среду, способствующую свободному развитию каждой личности, ориентирующуюся на интересы, потребности и возможности детей. При активном взаимодействии среды и человека происходит непрерывное накопление опыта, что и является основой развития личности. Предназначение образовательной среды – «встроить» ребенка в общественную среду, которая создает его как личность.

МГПУ им. И.П. Шамякина

В педагогической науке XX в. присутствуют различные взгляды на понятие **«образовательная среда»**. Одни исследователи рассматривают ее как пространство организации деятельности студентов по овладению профессией во всем многообразии его отношений с окружающим миром (Е. Н. Богданов, В. А. Козырев, Н. Б. Крылова, В. А. Сластенин и др.). Другие изучают культурно-образовательную среду, как составную часть фундаментальной проблемы модернизации образования (Л. С. Выготский, С. И. Архангельский, Е. П. Белоозерцев и др.). Третьи понимают образовательную среду как совокупность педагогических условий для образования личности, создаваемых всем сообществом и образовательным учреждением (Г. А. Ковалев, В. А. Ясвин, С. С. Моложавый и др.). Четвертые считают, что образовательная среда являет собой конкретное «место» свободного развития личности, определяемое совместной деятельностью ее субъектов и сотрудничеством между учреждениями, связанными с образованием (Е. А. Александрова, М. П. Пальянов, В. А. Петровский, И. С. Сергеев и др.). Внимание ученых к средовому подходу вызвано поиском возможностей моделирования и управления средой для использования ее в воспитании и образовании личности. Для XX в. характерно возникновение множества разноплановых подходов в педагогике и психологии к характеристике понятия **«образовательная среда»** (таблица).

Таблица – Подходы к определению категории «образовательная среда»

Автор	Определение
Психологический подход	
В. А. Ясвин	Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в пространственном и предметном окружении. В структурную модель образовательной среды он вкладывает три базовых компонента: пространственно-предметный, социальный и организационно-технологический [3, 11].
Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова	Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4, 107].
В. И. Слободчиков	Образовательная среда – динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося [5, 69].
Коммуникативно-ориентированный подход	
В. В. Рубцов	Образовательная среда – форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общностей между учащимися и педагогом, обеспечивающая передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности [5, 66].
Психодидактический подход	
В. В. Давыдов, В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов	Образовательная среда – система влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия и развития способностей учащихся и педагогов в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными усилиями данного учреждения – с другой [5, 70].
Педагогический подход	
А. В. Хуторской	Образовательная среда – естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды сред и содержание образования, способное обеспечить его продуктивную деятельность [6, 73].
М. Н. Коркоценко, Д. С. Ткач	Образовательная среда – социальное и предметное пространственное окружение, в котором осуществляется учебно-воспитательный процесс [7, 168].
Культурологический подход	
Н. Б. Крылова	Образовательная среда – часть социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, разные субъекты и материалы [8, 191].

МГПУ им. И.П.Шамякина

Выводы

Таким образом, на сегодняшний день понятийный аппарат средового подхода до конца не сложился. Данный подход в образовании направлен на организацию и оптимизацию влияния среды на личность. Из историографического обзора развития понятия **«образовательная среда»** можно видеть, что целенаправленно организованная образовательная среда многомерна, не имеет четких границ, представляет собой систему влияний и условий, в которых организуется развитие личности. Развивающая образовательная среда является средством развития творческих способностей каждого включенного в нее индивида и создает оптимальные возможности для их проявления и реализации. Среда рассматривается как целостность, включающая в себя всю совокупность условий, в которых происходят воспитание, образование и профессионально-личностное становление человека. На основании вышеизложенных подходов к категории **«образовательная среда»**, можно выделить наше понимание данной категории. Как и В. А. Ясвин, мы придерживаемся мнения, что это система благоприятных условий, влияний для всех ее субъектов. Креативная функция образовательной среды заключается в предоставлении возможности всем ее субъектам проявить себя, раскрыть свой творческий потенциал. Проявление личности в среде, как субъекта деятельности, актуализирует возможность опосредованного влияния всех средовых факторов на профессионально-личностное становление специалиста.

Следует отметить разграничение нами понятий **«образовательное пространство»** и **«образовательная среда»**, которые мы не считаем синонимичными. **«Образовательное пространство»** – это связанные между собой внешние условия, которые могут оказывать влияние на человека. Находясь в одном и том же пространстве, субъект может быть представителем нескольких образовательных сред, которые будут отличаться по силе своего воздействия и значимости для него. **«Образовательная среда»** отражает взаимосвязь внутренних специально системно организованных условий, с которыми субъект находится в тесном взаимодействии, взаимовлиянии, что обеспечивает двухстороннее изменение и развитие как субъектов, так и самой среды.

В целом, образовательная среда, помимо типичного субъект-объектного типа взаимодействия, создает условия, при которых компоненты среды становятся средствами развития друг для друга. Среда может быть рассмотрена как системное единство микро- и макроуровней. Микроуровень взаимодействия студентов в среде – это внутриличностное и межличностное пространство или уровень субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса. Макроуровень – это уровень институциональных субъектов: вуз, другие учебные заведения, предприятия, общественные организации и объединения и т. д. И микро- и макроуровень для студента являются средством воздействия на профессионально-личностное становление. Субъекты-институты, включающиеся в учебный комплекс, играют важную роль в организуемом учебно-воспитательном процессе. Субъект-субъектные взаимоотношения студентов и всех участников профессионального становления будут специально строиться на основании сотрудничества и сотворчества. Образовательная среда дает возможность для использования вариативного образовательного процесса, выбора студентами содержания и способа получения образования исходя из личных запросов и потребностей.

Литература

1. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.

2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.

3. Ясвин, В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 122 с.

4. Зеер, Э. Ф. Образовательная среда колледжа как фактор формирования профессионального образовательного пространства / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Мир психологии. – 2007. – № 3. – С. 105–110.

5. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В. И. Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.

6. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

7. Коркоценко, М. Н. Влияние социального пространства на психологическое здоровье ребенка / М. Н. Коркоценко, Д. С. Ткач // Школьные технологии. – 2007. – №2. – С. 168–172.

8. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

Summary

The article gives the review of the notion «educational environment» in the history of pedagogical thought from the primordial society till the 20th century.

There are different views of Russian and foreign pedagogues on the problems of influence of «educational environment» on the development of personality. The article shows various approaches to the «educational environment», which have appeared in the pedagogics and the psychology in the 20th century.

Поступила в редакцию 26.02.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 373.3.016:51

В. Б. Качалко

ПОИСКОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ПРЯМОЙ И КОСВЕННОЙ ФОРМЕ НА РАЗНОСТНОЕ И КРАТНОЕ СРАВНЕНИЕ

В статье раскрываются результаты экспериментального исследования одновременного, а не раздельного обучения поиску решения задач в прямой и косвенной форме с параллельным обучением решению задач на разностное и кратное сравнение на основе семантического анализа текстов. Доказывается, что именно поисковая технология, а не традиционная методика позволяет более детально прогнозировать результат и осуществлять оперативный и действенный мониторинг процесса его достижения путем разного вида тестирования.

Введение

В статье раскрывается поисковая технология обучения решению задач в косвенной форме. Как показывает практика, решение таких задач и сопутствующим им задач на сравнение величин вызывает трудности не только у школьников младшего, но и старшего возраста. Сформированные в 1–2-м классах ассоциации при решении задач в прямой форме (больше на – сложение; меньше на – вычитание) в 3-м классе при решении задач в косвенной форме не срабатывают, поэтому приходится заменять привычно запомненные действия на противоположные. Еще большую путаницу вносит поиск решения задач на разностное сравнение, а затем задач в косвенной форме с отношениями *в несколько раз больше (меньше)* и на кратное сравнение *(во сколько раз больше (меньше)*. Предлагается вместо методики применять детально разработанную поисковую технологию обучения одновременному решению задач в прямой и косвенной форме, сначала на сложение и вычитание, а затем на умножение и деление с параллельным введением задач на разностное и кратное сравнение.

Прежде всего, для создания поисковой технологии требуется установить *перечень входного*, *базового*, а затем и *итогового учебного материала с указанием уровней его усвоения*, *разработать приемы*, *методы и планы поисковой деятельности учащихся (ПДУ)*, *входные*, *диагностические*, *формирующие и итоговые тесты для мониторинга и коррекции поиска*, составить задания для самостоятельной поисковой деятельности учащихся (ПДУ).

Результаты исследования и их обсуждение

Проблема разработки инновационных технологий обучения актуальна для XXI века. Нами сделана попытка создать и применить для поиска способов решения простых задач в прямой и косвенной форме на разностное и кратное сравнение технологию, а не традиционную методику обучения, так как «технология отличается от методики своей *алгоритмичностью и нацеленностью на определенный диагностический результат*. При этом технология должна обладать всеми основными признаками системы: *логикой процесса, взаимосвязью всех ее частей, целостностью* [1, 180], [2]. Разработанная нами ранее *модель постановки и решения задачи стала* ***системообразующим фактором технологии*** *начального обучения поиску решения задач* [3]. Теория *поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина* дала возможность осуществить ***целеполагание***, ***планирование***, ***варьирование*** средств поиска решения задач и коррекцию результатов [3].

Для разработки поисковой технологии тщательно анализировались программы и учебники математики, проводился поисковый эксперимент. На основе этого выделялись *исходные данные* (знания, умения, развития), а затем прогнозировались *итоговые данные* (знания, умения, развитие).

МГПУ им. И.П.Шамякина

Выделялись средства и организационные формы осуществления поиска способов решения задач. Для этого использовались приемы и планы поисковой деятельности учащихся (ПДУ), взятые из нашего пособия [3], проводился мониторинг с применением коррекции на основе ***входного***, ***формирующего и диагностического тестирования*** [3].

Эффективность технологии проверялась на основе ***эксперимента*** с установлением достаточного уровня достоверности соответствия полученных результатам с помощью статистики.

Для задач в косвенной (прямой) форме на разностное и кратное сравнение были разработаны **приемы поисковой деятельности учащихся (ПДУ)** [3]:

1) ***переформулировка задачи*** *из косвенной формы в прямую*;

2) ***семантический анализ задачи*** на основе:

а) соответствие выражения **больше (меньше) на** данному задачи: *известному* (косвенная форма) или *искомому* (прямая форма задачи);

б) соответствие выражения **больше (меньше) в** данному задачи: *известному* (косвенная форма) или *искомому* (прямая форма задачи);

в) *наличие ключевых слов* ***это***, ***что***, ***он (он, оно)*** в задачах в косвенной форме;

3) ***сопоставление***, ***противопоставление и аналогия условий и решений*** задач в прямой и косвенной форме на разностное и кратное сравнение.

По инновационной технологии впервые применялось одновременное обучения поиску решения простых задач в прямой и косвенной форме с параллельным обучением задачам на сравнение в два этапа:

1-ый этап – на сложение и вычитание и на разностное сравнение,

2-ой этап – аналогично таким же видам задач, но на умножение и деление.

Остановимся более подробно на последнем этапе, когда дети уже овладели умением решать простые задачи в прямой и косвенной форме на сложение, вычитание, а также на разностное сравнение и приступают к обучению поиску решения простых задач в прямой и косвенной форме на умножение и деление, а также на кратное сравнение чисел.

Для плодотворного поиска решения простых задач в прямой и косвенной форме на умножение и деление и кратное сравнение с отношениями **больше (меньше) в и во сколько раз больше (меньше)** *ученики должны владеть опорными знаниями и умениями о структуре текстовой задачи*:

I. Уметь выделять структурные элементы задачи и ее решения: условие и вопрос задачи; величины и их числовые значения (известные, неизвестные и искомые), отношения *равно, больше* и *меньше* и их аналоги *столько же*, *длиннее* и *короче*, *тяжелее* и *легче*, *дороже* и *дешевле*, *больше (меньше, на сколько больше (меньше)* и их аналоги; **показывать их на предметах**, **отрезках**, **графах**: *равно – это столько же; больше на – это столько же и еще, меньше на – это столько же без;* способы разностного сравнения величинам по словосочетаниям: *на сколько больше (меньше)*?

II. Владеть приемами ПДУ по усвоению содержания задачи с выделением ее элементов по выбору и выполнению арифметических действий:

1) *над именованными и отвлеченными числами в пределах 100*;

2) по решению простых задачи *на смысл арифметических действий и на взаимосвязь между ними*; составление задач *обратных решенной*;

3) по интерпретации текста задач на все действия и взаимосвязь между этими действиями *с применением краткой записи задач*: сокращению величин, множеств предметов и изображений, отрезков, стрелок (графов);

4) по проверке решения задачи *прикидкой результата*, *составлением обратной задачи*, *решением задачи другим способом*.

III. Владеть умениями по решению задач на сложение и вычитание в прямой и косвенной форме, без которых невозможно осуществление обучения решению задач в разной форме на умножение и деление:

1) выделять из текста задачи ключевые отношения *больше на* и *меньше на*, распознавая их по словам типа *длиннее на*, *легче на*, *дешевле на* и др.;

МГПУ им. И.П.Шамякина

2) интерпретировать тексты задач с применением отрезков (полосок) и стрелок (графов) для показа увеличения (уменьшения) величины задачи;

3) вести разбор задачи *от вопроса к данным задачи и от данных к вопросу*;

4) владеть критериями распознавания задачи, если отношение:

а) ***больше на*** относится к известной величине и при этом могут содержаться слова *это*, *чем*, *он (она, оно)*, то это задача в косвенной форме и требует действия вычитания;

б) ***меньше на*** относится к известной величине и при этом могут содержаться слова *это*, *чем*, *он (она, оно)*, то это задача в косвенной форме и требует действия сложения;

в) ***больше на*** относится к искомой величине, то это задача в прямой форме и требует действия сложения;

г) ***меньше на*** относится к искомой величине, то это задача в косвенной форме и требует действия вычитания.

Для технологии обучения поиску решения задач в прямой и косвенной форме **НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ**, **на кратное сравнение** требуется сначала установить уровень перечисленных выше **исходных опорных**, **базовых знаний и умений**, без которых обучение невозможно, а затем четко **спрогнозировать конечные цели обучения**, знания, умения и развитие, которые должны приобрести учащиеся. Такую информацию дает анализ учебной программы по математике и учебников математики для 1–3 классов.

На втором этапе обучения **на основе аналогии** учащиеся должны **ОВЛАДЕТЬ УМЕНИЯМИ**:

1) выделять из текста задачи отношения *больше (меньше) в несколько раз*, распознавая их по словам типа *длиннее (короче) в несколько раз* и др.;

2) интерпретировать *задачи с указанием по тексту направления увеличения (уменьшения) величины в несколько раз* стрелками, отрезками и др.;

3) вести разбор задачи: *от вопроса к данным задачи и от данных к вопросу*;

4) владеть критериями распознавания задачи, если отношение:

а) ***больше в несколько раз*** относится к известной величине (стрелка в направлении от ее записи) и при этом могут содержаться слова это, чем, он (она, оно), то это задача в косвенной форме и требует действия деления;

б) ***меньше в несколько раз*** относится к известной величине (в направлении от ее записи) и при этом могут быть слова это, чем, он (она, оно), то это задача в косвенной форме, требует действия умножения;

в) ***больше в несколько раз*** относится к искомой величине, то это задача в прямой форме и требует действия умножения;

г) ***меньше в несколько раз*** относится к искомой величине, то задача в прямой форме и требует арифметического действия деления.

Налицо аналогия между технологией обучения поиску решения простых задач в прямой и косвенной форме на сложение и вычитание и на умножение и деление. Это неудивительно, так как умножение является сокращенным сложением чисел, а деление – сокращенным вычитанием чисел. Различие в выборе действия зависит от предлогов **в** и **на**.

Для контроля за процессом обучения поиску решения задач, за его корректировкой обычно разрабатываются разного виды тесты: *входные, формирующие, диагностические, итоговые*. Постоянное тестирование позволяет осуществлять **мониторинг выполнения поставленных целей**.

Входные тесты позволяют выявить опорные знания и умения, без которых невозможно обучение поиску решения нового вида задач.

Так, на первом этапе перед началом поиска нового способа решения задачи учащиеся должны понимать смысл выражений *одинаково*, *больше*, *меньше*, ***больше (меньше) на (в), их аналогов*** в задачах в прямой и косвенной форме. Проведенное **входное тестирование** позволило выявить уровень умений учащихся различать отношения *больше меньше*, *больше на*, *меньше на*. Например, для нашего случая среди других предлагались такие тесты:

МГПУ им. И.П.Шамякина

Тест № 1. **Допиши в выражение пропущенное слово:**

а) В задачах в косвенной форме отношения *больше на (меньше на)* относятся к величине...

б) В задачах в прямой форме отношения *больше на (меньше на)* относятся к величине… (известной или искомой).

Тест № 2. **Дополни предложение пропущенным словом:**

Решение задач в косвенной форме с отношением:

а) *больше на* отличается от задач в прямой форме действием…;

б) *меньше на* отличается от задач в прямой форме действием…

Диагностические (коррекционные) тесты позволяют выявлять причины допущенных в процессе поиска учащимися ошибок. Например, предлагались тесты типа:

Запиши в выражение пропущенное слово.

Тест № 1. В задачах в прямой/косвенной форме отношения *больше на (меньше на)* относятся к величине: 1) искомой; 2) известной; 3) неизвестной; 4) другим.

Тест № 2. Сделайте выражение истинным, дополнив его пропущенными словами:

1) Задачи в косвенной форме содержат слова: *это, он, она, оно, чем*;

1) всегда; 2) иногда; 3) никогда.

2) Любая простая задача, содержащая отношения *больше (меньше) на*, выполняется на действия…: 1) сложение; 2) вычитание; 3) умножение; 4) деление.

3) Любая простая задача, содержащая отношения *больше (меньше) в … раз*, выполняется на действия: 1) сложение; 2) вычитание; 3) умножение; 4) деление.

4) Любая простая задача, содержащая словосочетания *во сколько раз больше? во сколько раз меньше?*, требует выполнения действия…:

1) сложение; 2) вычитание; 3) умножение; 4) деление.

Тест № 3. Соедини словосочетания и слова стрелками и числа с действиями:

а) в прямой форме с отношением *на больше*

1) вычитаются

б) в косвенной форме соотношением *на меньше*

2) складываются

в) в прямой форме с отношением *на меньше*

г) в косвенной форме с отношением *на больше*.

Формирующие тесты служили для проверки знаний и умений обучаемых поиску решения задач в прямой и косвенной форме. Например, формирующий тест «Решение косвенной задач в составных задачах». Реши задачу по плану. Вставь пропущенные числа и буквы.

С трех участков собрали 2 156 кг картофеля: с первого – 1 000 кг, что в 2 раза больше, чем со второго. Сколько килограммов картофеля собрали с третьего участка? Подчеркни, в какой форме задача: а) в прямой; б) в косвенной.

1. **Прочитай задачу и сделай ее краткую запись**	1-ый уч. – … кг. Это 2-ой уч. в … раза больше 3-ий уч. – … кг.
2. **Составь выражение и проверь его на перфокарте**	1) 2 156 – 1 000 : 2 2) 2 156 : 2 – 1 000 3) 2 156 – (1 000 :2 + 1 000) 4) 2 156 – 1 000 – 1 000 : 2 5) 2 156 – 1 000 : 2 – 1 000.

3. **Запиши решение задачи.**

4. **Запиши ответ.**

5. **Проверь решение:** … + … (кг) картофеля собрали с 1 и 2 участков, в … раза масса картофеля со 2 участка меньше массы картофеля с 1 участка.

6. **Исследуй задачу.** Как будет изменяться масса картофеля, собранного с третьего участка, если масса картофеля, собранного со второго участка, будет меньше массы картофеля, собранного с первого участка:

в 4 раза? в 5 раз? в 10 раз?

МГПУ им. И.П.Шамякина

7. **Ответ проверь по перфокарте:**

1) увеличится в несколько раз;
2) увеличится на несколько единиц;
3) уменьшится в несколько раз;
4) уменьшится на несколько единиц.

ПЕРФОКАРТА

О	1	П 1	П 2
Т	2	П 1	Прав.
Ве	3	Прав.	П 2
Ты	4	Прав.	П 2

П 1. Реши похожую задачу: «С трех участков собрали 2 000 кг картофеля: с первого – 1 000 кг, а со второго – 500 кг. Сколько килограммов картофеля собрали с третьего участка?

П 2. Сделай к этой задаче чертеж:

1 уч. |-----| … кг,
2 уч. |-----| в … раза меньше …
3 уч. |-----| … кг.

Перфокарта заклеивалась плотной бумагой с наколками, сделанными на швейной машине, как на почтовых марках. Клеточка открывалась шариковой ручкой по контуру *(указывались помощник либо правильность)*.

Предлагались также выборочные тесты в фасетной форме.

Тест № 1. **Задачи на увеличение/уменьшение числа в несколько раз в прямой/косвенной форме требуют выполнения действия:**

1) сложения; 2) вычитания; 3) умножения; 4) деления.

Тест № 2. **При решении простых задач с отношениями больше в/меньше в при наличии слов** *это, чем, он (она, оно)* **требуется выполнение действия:** 1) сложения, 2) вычитания; 3) умножения; 4) деления.

Тест № 3. **При решении простых задач с отношениями меньше на/больше на при наличии слов** *это, чем, он (она, оно)* **требуется выполнения действия:** 1) сложения, 2) вычитания; 3) умножения; 4) деления.

ИТОГОВЫЕ ТЕСТЫ предлагались в конце обучения поиску решения всех видов простых задач в прямой и косвенной форме на сложение и вычитание, умножение и деление, кроме того, простых задач на разностное и кратное сравнение. Действия выбирались **на основе аналогии** между действиями:

- сложением и умножением как сокращенным сложением;
- вычитанием и делением как сокращенным вычитанием.

Тест № 1. Соедини стрелочками **отношения и действия над числами для задач**:

в прямой форме		*в косвенной форме*
складываются	**больше на**	*вычитаются*
вычитаются	**меньше на**	*складываются*
делятся	**больше в**	*умножаются*
умножаются	**меньше в**	*делятся*

Тест № 2. Соедини стрелочками **ключевое словосочетание из задач на разностное сравнение и действия над числами**:

складываются	**на сколько больше на**	*вычитаются*
вычитаются	**на сколько меньше на**	*складываются*

Тест № 3. Соедини стрелочками **ключевое словосочетание из задач на кратное сравнение и действия над числами**:

делятся	**во сколько раз больше**	*умножаются*
умножаются	**во сколько раз меньше**	*делятся*

МГПУ им. И.П. Шамякина

Тест № 4. Соедини стрелочками **ключевое словосочетание из задач на сравнение** и арифметические действия над числами в задачах:

На сколько больше	*вычитаются*	
На сколько меньше	*складываются*	**кратное сравнение**
Во сколько раз больше	*умножаются*	**разностное сравнение**
Во сколько раз меньше	*делятся*	

Выводы

При расчете результатов *эксперимента с предварительным и итоговым тестированием* по методике Д. Кэмбелла по статистическим критериям *с высокой достоверностью* были получены данные, подтверждающие гипотезу и позволяющие сделать следующие выводы:

1. Обучение поиску решения задач в прямой и косвенной форме целесообразно проводить одновременно путем параллельного сопоставления с задачами на разностное и кратное сравнение.

2. Разбор задач в косвенной и прямой форме и на сравнение целесообразно проводить на основе *семантического анализа их текстов* с применением приемов и планов ПДУ после входного тестирования.

3. Критерием распознавания задач в косвенной форме является принадлежность отношений *больше (меньше) на (в)* к известному значению величины задачи и слов-признаков типа *это*, *чем*, *он (она, оно)*.

4. Объем входных тестов должен быть *не больше 4 заданий* (до 5–7 мин), формирующих – *не больше 8 заданий* (до 15 мин), итоговых тестов – *не более 15 заданий* (до 40 мин).

5. Одноврменное обучение поиску решения задач в прямой (косвенной) форме параллельно задачам на разностное и кратное сравнение с применением эвристик и мониторинга существенно развивает у обучаемых логическое мышление, интерес к поиску решения задач.

С помощью дисперсионного и корреляционно-регрессионного анализа установлено, что при поисковой технологии обучения наметилась устойчивая тенденция к повышению у испытуемых интереса к самостоятельному поиску решения задач (критерий Пейджа), а также к развитию логического мышления обучаемых (критерий Крускала–Уоллиса).

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной существенно повысилось количество правильных выборов действия в поиске решения задач (критерий Стьюдента, достоверность различия не менее 99,9%).

Исследование динамики экспериментального исследования результатов поиска решения задач показало, что моделью тенденции развития умения решать задачи методом микрооткрытий может быть ***уравнение регрессии (тренда) вида y = a + в* x***. Однако требуется продолжение исследования по применению поисковой технологии обучения решению задач в четвертом и последующих классах.

Литература

1. Сивашинская, Е. Ф. Лекции по педагогике / Е. Ф. Сивашинская. – Минск : Жасскон, 2007. – 192 с.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 198 с.
3. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В. Б. Качалко. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 120 с.

Summary

This article gives the results of experimental research of parallel training. In turns to prove that searching technology allows to forecast results more precisely. Besides it's useful in realising of the efficient and effective monitoring of its achievements with the help of different kinds of testing.

Поступила в редакцию 08.09.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 371.016:796

В. В. Клинов

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧИЛИЩ ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

В статье рассматриваются вопросы здоровья спортсменов учащихся училищ Олимпийского резерва (УОР). Приведены результаты социологического исследования, направленного на выявление отношения учащихся училищ Олимпийского резерва к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Выделены основные проблемы в состоянии здоровья и отношении к ЗОЖ учащихся УОР.

Введение

Сегодня нет необходимости доказывать огромное значение регулярных занятий физическими упражнениями для укрепления здоровья, предупреждения заболеваний, повышения устойчивости и сопротивляемости организма. Повреждающее действие гипокинезии доказано многочисленными отечественными и зарубежными исследованиями [1], [2]. В современной жизни человечества трудно найти более распространенную сферу социальной активности и более многофункциональное явление, чем спорт. Заключая в себе гуманистические функции, благородное духовное содержание, современный спорт, тем не менее, не лишен и ряда негативных тенденций в своем развитии. Когда речь заходит о влиянии на здоровье спорта, направленного на достижение высоких результатов, мнения исследователей далеко не столь однозначны, ибо гиперкинезия при определенных условиях также может оказаться опасной для здоровья, способствуя развитию перенапряжения, переходных и предпатологических состояний.

Проблема здоровья имеет для спорта особое значение, ибо оно оказывает непосредственное влияние на сохранение правильной интегративной реакции организма на физические нагрузки, а тем самым на спортивную работоспособность и результаты [3].

Результаты исследования и их обсуждение

Уровень рекордов сегодня давно превысил возможности человеческого организма, и новые достижения могут быть реализованы либо за счет увеличения тренировочных нагрузок, либо применения допинговых препаратов. И тот и другой путь опасны для здоровья спортсменов.

Негативные черты современного спорта обусловлены также его профессионализацией и коммерциализацией, появлением новых технических элементов и даже новых видов спорта, сопровождающихся высоким риском для здоровья и жизни спортсменов, вовлечением в спорт высоких достижений детей и подростков, расширением диапазона женских видов спорта из арсенала тех, которые ранее считались исключительно мужскими, и др. [4].

Особенности влияния экстремальных факторов на организм человека всегда связаны с необходимостью максимальной мобилизации функциональных резервов и компенсаторно-приспособительных механизмов, происходящих под влиянием этих факторов изменений в структуре и функциях органов и систем, постоянной опасностью срыва компенсаторно-адаптационных механизмов с последующим развитием острых или хронических отклонений в состоянии здоровья, а попросту говоря – профессиональных заболеваний [5].

Таким образом, тезис Э. Дойзера, о том, что современный спорт высших достижений имеет малого общего со здоровьем спортсмена, становится все более аргументированным [3]. И спортивно-медицинская практика подтверждает это. За последнее время заметно возросло количество случаев внезапных смертей и серьезных отклонений в состоянии здоровья спортсменов.

По данным ряда авторов, доля спортсменов с различного рода заболеваниями значительно выросла и колеблется от 10% до 40%, чаще всего в пределах 30%. Однако истинную картину заболеваемости спортсменов и ее структуру выявить трудно, так как основная масса спортсменов лечится по месту жительства, где и оформляет временную утрату трудоспособности. Поэтому данные о текущей заболеваемости, имеющиеся в диспансерах, не могут отразить ее истинную картину [4].

МГПУ им. И.П.Шамякина

Разумеется, заболевания у спортсменов могут быть не связаны с занятием спортом. Как и все другие люди, они подвержены воздействиям неблагоприятных условий внешней среды, инфекционных агентов и т. п. Однако и здесь необходимо учитывать особенности реактивности организма спортсмена, которая существенно изменяется под влиянием физических нагрузок, нередко приводя к развитию иммунодепрессии.

В основе достижения спортивного результата и его роста лежат адаптационные процессы, происходящие в организме. Тренировочная и соревновательная деятельность спортсменов является основой для их совершенствования. В процессе адаптации к физическим нагрузкам выделяют два этапа – срочной и долговременной устойчивой адаптации. Переход от срочного этапа к устойчивой долговременной адаптации основан на формировании структурных изменений во всех звеньях: как в морфофункциональных системах, так и в регуляторных механизмах.

Процесс адаптации сопровождается повышением функциональной мощности структуры и улучшением ее функционирования. При компенсации некоторые функции могут истощаться и тогда функционирование организма протекает на предпатологическом и патологическом уровнях. Такое состояние дезадаптации может привести к развитию переутомления, перенапряжения, значительному снижению работоспособности и в дальнейшем – к возникновению заболеваний и травм [6].

Профессионализм и коммерциализация в спорте поставили спортсменов в условия жесткого прессинга подготовки и высоких требований к уровню функциональной подготовленности. Без оптимально сбалансированного контроля за функциональной подготовкой спортсменов достичь высоких результатов, освоив огромные объемы работы без издержек для здоровья, не представляется возможным.

Занятия спортом, как правило, сопровождаются острым и хроническим перенапряжением. Физическое перенапряжение организма – это патологические реакции, возникающие в ответ на чрезмерный уровень функционирования того или иного органа или системы органов. Перенапряжение является общей болезненной реакцией всего организма, но всегда характеризуется преимущественным подтверждением той или иной системы организма [7].

Ф. А. Иорданская выделяет следующие факторы риска заболеваемости в спорте: курение, употребление алкоголя, анаболических стероидов, дефицит витаминов, снижение иммунореактивности, несбалансированность пищевого рациона, эмоционально-психический стресс, дисбаланс в режиме занятий спортом и учебной деятельностью, переохлаждение, перегрев, гипоксия, низкое качество спортивного инвентаря, плохая страховка и т. д. [8].

В училищах Олимпийского резерва проблема качества здоровья еще более обострена, так как в них параллельно и одинаково эффективно должны решаться две важные для общества и государства задачи: подготовка из юных спортсменов высокой квалификации членов сборных команд Беларуси и подготовка из этой будущей спортивной элиты педагогов по физической культуре и спорту.

Научить спортсменов следить за своим здоровьем и сохранять его – одна из важнейших задач образовательного процесса училища Олимпийского резерва. Все это настоятельно диктует необходимость здравоохранительного воспитания, вооружения спортсменов необходимыми познаниями в области охраны и укрепления здоровья, привитие умений, навыков и привычек, способствующих сохранению здоровья, трудоспособности и долголетия. В научно-методической литературе и практике отмечается, что одним из важнейших факторов, влияющих на состояние здоровья, является ведение здорового образа жизни (ЗОЖ). Сейчас много внимания уделяется изучению содержания здорового образа жизни в школах, однако недостаточно внимания по данной проблеме уделяется спортсменам, которые обучаются в училищах Олимпийского резерва (УОР).

Являясь специфической социально-демографической группой, спортсмены имеют определенные особенности условий и образа жизни, на которые накладывают свой отпечаток занятия спортом. До настоящего времени мы не встречали работ, посвященных этой проблеме. Поэтому изучение образа жизни современных спортсменов, живущих и занимающихся спортом в условиях обучения в училище Олимпийского резерва, оценка их здоровья являются, на наш взгляд, весьма актуальной темой исследования.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Для обоснования системы формирования культуры ЗОЖ учащихся, наряду с теоретико-методологическим анализом проблемы, мы провели исследование отношения учащихся училищ Олимпийского резерва к ЗОЖ. Понятие отношение к ЗОЖ является сложным и комплексным, включает в себя несколько элементов – интеллектуальный (знания, мнения, убеждения), эмоциональный (чувства, эмоции, ценности), деятельностно-поведенческий (действия и деятельность).

Отношение учащегося к ЗОЖ определяется как сложившаяся на основе имеющихся у него знаний оценка, самооценка собственного здоровья, осознание здоровья как жизненной ценности, а также наличие совокупности действий, направленных на сохранение и укрепление здоровья и ведение здорового образа жизни.

В ходе исследования нами было проведено анкетирование учащихся Мозырского филиала Гомельского училища Олимпийского резерва и выполнен анализ социологических показателей, характеризующих отношения учащихся к здоровому образу жизни. В анкетировании принимало участие 80 учащихся.

По результатам анкетирования установлено, что, оценивая свое здоровье, 63,75% опрошенных считают его хорошим, 27,5% – удовлетворительным, 2,5% дали отрицательный ответ на этот вопрос, 6,25% – затрудняются ответить. Более половины опрошенных (67,5%) считают, что занятия спортом улучшили их здоровье, 18,75% – что никак не отразились, 13,75% предполагают, что в результате занятий спортом их здоровье ухудшилось. Регулярно заботятся о своем здоровье 57,5% опрошенных, время от времени – 30%, затруднились ответить 12,5% респондентов.

Главной ценностью для большинства учащихся (58,75%) является здоровье; удачная спортивная карьера на втором месте – 17,5%, удачная семейная жизнь является главной ценностью для 11,25% респондентов, материальное благополучие выбрали 10% опрошенных и 2,5% выбрали взаимную любовь.

На вопрос «Можете ли Вы назвать свой образ жизни здоровым?» 55% опрошенных дали положительный ответ, 16,25% – считают свой образ жизни не здоровым. Ответ на данный вопрос вызвал затруднения у 28,75% опрошенных.

Исходный уровень знаний студентов в сфере ЗОЖ определяется их гигиенической грамотностью. Знания в вопросах здоровья и здорового образа жизни включают в себя содержание понятия «здоровья», основные компоненты здоровья, уровни здоровья. Существенными являются знания учащихся о том, что здоровье на 50% зависит от образа жизни. Так, среди обследуемых нами респондентов 75% правильно ответили на этот вопрос.

Знания по вопросам профилактики вредных привычек являются важным компонентом формирования ЗОЖ. Саморазрушающее поведение – табакокурение, алкоголизм, наркомания и токсикомания – отрицательно воздействует на все компоненты здоровья: духовное, нравственное, эмоционально-психическое, физическое, сексуальное, а так же на социальное благополучие человека. Употребление алкоголя, наркотиков, токсических веществ приводит к деградации личности, снижению интеллектуальных способностей, психическому и физическому истощению, эмоциональной неуравновешенности, к утрате моральных установок и ценностей [5].

Полученные нами данные свидетельствуют, что знания учащихся в вопросах профилактики вредных привычек недостаточны. Так, 1,25% считают, что курение неопасно для здоровья, 13,75% опрошенных уверены в том, что курение представляет опасность только для женщин, 85% респондентов согласны, что курение наносит вред организму любого человека независимо от пола. Социологический опрос показал, что 72,5% спортсменов не курят, 11,25% курили в прошлом, 15% курят иногда, смотря по обстоятельствам и 1,25% курят постоянно.

Алкоголь противопоказан спортсменам. Даже небольшие дозы, как показали исследования, снижают работоспособность и уровень показателей наиболее важных психофизических функций, а следовательно, отрицательно сказываются на спортивных результатах. Прием алкоголя не способствует снятию напряжения и утомления после тренировок и соревнований. Наоборот, он тормозит восстановительные процессы и приводит к снижению уровня физической работоспособности в течение длительного времени. Злоупотребление спиртными напитками влечет за собой травматизм, несчастные случаи во время тренировок [3]. Однако 23,75% учащихся

МГПУ им. И.П.Шамякина

уверены, что «умеренное» употребление спиртного не вредит организму, а 2,5% уверены в том, что алкоголь не приносит вреда организму, 3,75% учащихся затруднились ответить на поставленный вопрос, 70% опрошенных согласны, что алкоголь вредит здоровью. Среди спортсменов мало тех, кто совсем не употребляет алкоголь – 38,75%. Выпивают только в торжественных случаях 32,5% респондентов, еженедельно – 2,5% и редко – 26,25% опрошенных.

По результатам опроса можно заключить, что среди спортсменов нет наркоманов, что вполне естественно, ибо регулярное употребление наркотиков и спорт несовместимы. Однако, как показал социологический опрос, 13,75% респондентов пробовали наркотические вещества.

В последние годы в спортивную практику внедрено огромное количество фармакологических препаратов, применяемых с целью повышения общей и специальной физической работоспособности спортсменов и ускорения восстановления. Спортивная фармакология как отрасль спортивной медицины представляет собой в настоящее время полностью сформировавшееся и бурно развивающееся направление так называемой «фармакологии здорового человека», задачами которой является коррекция функционального состояния организма здорового человека, находящегося в осложненных (экстремальных) условиях функционирования. Эффекты и особенности применения огромного количества используемых в спортивной медицине лекарственных средств весьма отличаются от известных в клинической фармакологии, разработанных для больного человека. Принципы и достижения «обычной» фармакологии не могут быть, таким образом, механически перенесены на спортсменов, даже при использовании ими «обычных» лекарств из аптеки [6].

Социологический опрос показал, что 11,25% опрошенных для достижения спортивных результатов применяли допинг, в том числе 2,5% – однократно, 8,75% – несколько раз.

Полноценное питание обеспечивает оптимальное протекание процессов обмена веществ в организме, оказывает существенное влияние на резистентность и иммунитет по отношению к различным заболеваниям, повышает его работоспособность и выносливость, способствует нормальному физическому и нервно-психическому развитию. Поэтому роль питания в подготовке высококвалифицированных спортсменов трудно переоценить. Уровень рекордов современного спорта требует и соответствующей подготовки спортсменов. Повышение тренировочных нагрузок и интенсификация соревновательной деятельности, частая смена климатических условий и временных поясов, проведение тренировок в среднегорье, а также повышение технической оснащенности спортсменов – все это входит в понятие спорта высших достижений и требует от спортсменов колоссального напряжения физических и моральных сил. Поэтому одним из важнейших компонентов обеспечения высокого уровня функционального состояния спортсменов является рациональное сбалансированное питание [7].

Большинство опрошенных (53,75%) указали, что питаются хорошо, однако 40% питаются удовлетворительно, а 6,25% скорее плохо, чем хорошо. Таким образом, у 46,25% респондентов существуют проблемы с питанием. Также неблагополучно обстоит дело с соблюдением режима питания: 17,5% – питаются, как придется, 28,75% – иногда соблюдают режим питания, и только 27,5% опрошенных регулярно соблюдают режим питания.

Правильно организованный режим дня является важным компонентов в жизни спортсмена. Если не налажено правильное чередование различных видов деятельности, продолжительность ночного сна недостаточна и мало отводится времени для отдыха, то все это приводит к тому, что нервная система быстро истощается и как результат – снижение работоспособности спортсмена [4]. Однако только 41,25% респондентов убеждены в необходимости соблюдения режима дня, иногда соблюдают режим дня 43,75% опрошенных и 15% респондентов не считают нужным соблюдать режим дня.

Ежедневно занимаются утренней зарядкой только 1,25%, изредка 31,25%, несколько раз в неделю 23,75%, не занимаются вообще 43,75% опрошенных. Также вызывает тревогу и тот факт, что только 1,25% респондентов занимаются закаливанием, т. е. целенаправленно проводят закаливающие мероприятия, 23,75% – от случая к случаю, 22,5% – только в летний период, остальные 52,5% – не закаляются.

На вопрос «Достаточны ли Ваши знания в области здорового образа жизни?» 20% ответили отрицательно, 70% считают свои знания достаточными и 10% испытывали затруднения при ответе на данный вопрос. Главным источником информации о здоровом образе жизни для учащихся

МГПУ им. И.П.Шамякина

оказались их родители – 66,25%, средства массовой информации и медицинские работники являются главными источниками получения информации о ЗОЖ для 53,75% опрошенных и 50% респондентов получают информацию из книг и от учителей.

Потребность в информации о ЗОЖ испытывают 71,25% учащихся. В результате опроса выяснилось, что вопросами взаимоотношением полов интересуются 27,5% респондентов, методами оздоровления – 36,25%, профилактикой вредных привычек – 58,75%, вопросами правильного питания – 56,25%, вопросами личной гигиены и закаливания – 40%, информацией о профилактике заболеваний – 25%. Основная часть респондентов (71,25%) считает, что следует больше внимания уделять распространению информации о ЗОЖ. На вопрос о том, какие формы получения информации по вопросам ЗОЖ является наиболее приемлемыми, выявилась следующая иерархия ответов: индивидуальная беседа – 51,25%; лекции и рекомендуемая литература – 22,5%; беседа с родителями – 10,8%.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод о том, что само по себе признание необходимости здорового образа жизни еще не определяет конкретное поведение человека. Значительная часть респондентов считает, что придерживается здорового образа жизни, однако их реальное поведение не вполне соответствует принципам здорового образа жизни и не является достаточным для укрепления и сохранения здоровья.

Несмотря на то, что представления спортсменов о здоровом образе жизни в целом соответствуют научным, они, однако, не охватывают всего спектра факторов, необходимых для сохранения здоровья.

Проведенный анализ научно-методической литературы и данное социологическое исследование, направленное на выявление отношения учащихся к здоровому образу жизни, показывают, что без специально организованной педагогической системы в условиях традиционного обучения в УОР значительная часть учащихся имеет недостаточный уровень здорового образа жизни. Фиксация данного положения обусловливает актуальность данной тематики и необходимость проведения дальнейших исследований, направленных на выявление и уточнение факторов, способствующих формированию ЗОЖ учащихся училищ Олимпийского резерва. Формирование и пропаганда здорового образа жизни должны быть направлены не только на расширение представлений о факторах здорового образа жизни, но и на осознание их необходимости и важности для сохранения и укрепления здоровья, а также на формирование здорового поведения.

Литература

1. Апанасенко, Г. Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г. Л. Апанасенко. – СПб. : Петрополис, 1992. – 123 с.

2. Зациорский, В. М. Влияние занятий спортом на продолжительность жизни / В. М. Зациорский, // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 5. – С. 12–17.

3. Дойзер, Э. Здоровье спортсмена / Э. Дойзер. – М. : ФиС, 1980. – 135 с.

4. Медик, В. А. Состояние здоровья, условия и образ жизни современных спортсменов / В. А. Медик. – М. : Медицина, 2001. – 144 с.

5. Апанасенко, Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – Киев : Здоровье, 1998. – 247 с.

6. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте: общая теория и ее практические приложения : учеб. для высш. учеб. заведений физич. воспитания и спорта / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 806 с.

7. Матвеев, Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов : учеб. пособие / Л. П. Матвеев. – Киев : Олимпийская литература, 1999. – 317 с.

8. Иорданская, Ф. А. Функциональная готовность и состояния здоровья спортсменов в процессе долговременной адаптации к напряженной деятельности / Ф. А. Иорданская, В. Н. Кузьмина, Б. П. Болотов // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 11. – С. 41–44.

Summary

This article reflects the problems of Olympic reserve training school students' healthy lifestyle.

Поступила в редакцию 24.06.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

УДК 591.5(075.8)

Е. Е. Кошман

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН К ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются вопросы сущности, структуры и характеристики профессионально-педагогической готовности учителей естественно-научных дисциплин к экологическому образованию старшеклассников. Дана характеристика основных структурных компонентов профессионально-педагогической готовности учителя-предметника: потребностно-мотивационный, когнитивный, аксиологический, операционно-деятельностный и рефлексивный. Определен уровень развития этих компонентов готовности у учителей биологии, химии, географии и физики.

Введение

За последние несколько десятилетий окружающий нас мир изменился на столько, что проблема взаимодействия общества и природы – экологическая проблема – стала одной из глобальных проблем, от состояния и динамики которой во многом зависит наше будущее. Сегодня перед человечеством стоит вопрос о необходимости изменения своего отношения к природе и обеспечения соответствующего (экологического) воспитания и образования подрастающего поколения.

Существенная значимость данной проблемы для выживания общества в современном мире акцентирует внимание на том, что для ее решения необходимо использовать системный подход и задействовать все социальные институты. Одним из главных факторов в решении названной проблемы является экологическое образование. Проблема экологического образования хотя и не является новой для современной педагогической науки, но приобретает сегодня глобальное актуальное значение для общества. На протяжении последних лет ей уделяется много внимания как в теории, так и в практике. Это объясняется двумя причинами: во-первых, ее появление связано с деятельностью человека, которая сегодня носит, в основном, разрушающий природное единство окружающего мира характер; а во-вторых, вопрос о разрешении этой проблемы определяется отношением человека к своей деятельности и к ее результатам, т. е. Речь идет о проектировании и осуществлении эколого-обоснованной деятельности в природе [1, 9]. Появление и научная разработка в педагогических исследованиях идеи формирования экологической культуры учащихся в различных учреждениях образования – это один из возможных способов решения экологических проблем в обществе. Суть данной идеи состоит в том, что сохранение окружающей среды, избежание экологической катастрофы, гибели природы есть «сохранение человека как биосоциальной структуры» (В. С. Степин), человека, который способен устранять исчерпанность возможностей экстенсивного пути развития человечества.

Результаты исследования и их обсуждение

Генезис и развитие представлений об экологической культуре человека до начала третьего тысячелетия свидетельствуют о том, что основным методологическим подходом при ее изучении и реализации был естественнонаучный. Методология исследований по экологической проблематике в прошлом столетии базировалась именно на этом подходе. В связи с развитием философии, методологии науки и религии стали появляться и применяться многие другие подходы. Сегодня к ним можно отнести следующие: деятельностный, системный, системно-мыследеятельностный, культурологический, антропологический, аксиологический, синергетический, компетентностный, комплексный, личностно-ориентированный, средовой и другие. Наибольшие потенциальные возможности в экологическом образовании и воспитании учащихся заключены в их интеграции, системогенезе и единстве. По нашему мнению, господствующим должен стать деятельностный подход, раскрывающий методологические основы взаимодействия в системе «человек – деятельность – природа».

МГПУ им. И.П. Шамякина

В современной научно-методической литературе и образовательной практике имеется достаточно большое количество различных методических путей, теоретической и эмпирической информации по проблеме формирования экологической культуры у педагогов и учащихся. Наиболее существенные результаты были получены в научно-педагогических работах С. Н. Глазачева, А. Н. Захлебного, Г. Н. Каропы, С. С. Кашлева и др. Психологический аспект этой проблемы рассматривается в исследованиях С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина и многих других ученых. Однако единого понимания сущности, структуры и закономерностей формирования экологической культуры в образовательном процессе не выработано, а также не исследована и профессиональная ее составляющая. В системе образования учитель играет основополагающую роль: он организатор, проектировщик, технолог и реализатор различных методических подходов в процессе преподавания учебных дисциплин и осуществления воспитательной работы со школьниками. Исследовательская деятельность многих ученых и учителей-практиков показывает, что в экологическом образовании особое место отводится учителям, преподающим естественнонаучные дисциплины (особенно биологию и географию). Учителя других школьных предметов в этом процессе практически не задействованы, и только на современном уровне развития теоретических основ экологического образования в школе начинает развиваться и использоваться интегративный подход (единство естественнонаучных и гуманитарных дисциплин) к формированию экологической культуры у учащихся.

Образовательная практика показывает, что школьные учителя естественнонаучных дисциплин в решении задач экологического образования сталкиваются с рядом трудностей, среди которых можно выделить две основные группы: социокультурные и собственно педагогические. К первой группе затруднений относятся следующие: преобладающее до сих пор в социуме утилитарно-потребительское отношение к природе; недооценка обществом потенциальной роли экологического образования в решении проблем сохранения окружающей природной среды; недостаточно высокий уровень экологической воспитанности и образованности значительной части населения и др. Другая группа трудностей связана с собственно педагогическими факторами: невысокая экологическая культура многих учителей естественнонаучных дисциплин, особенно молодых педагогов; недостаточно хорошо разработаны теоретические основы и содержание курса экологии; экологизация других учебных предметов находится на невысоком уровне; преобладание естественнонаучного, а не деятельностного научного подхода к преподаванию экологии; слабовыраженные межпредметные связи в содержании предметов естественнонаучного цикла; недостаточно высокая теоретическая и научно-методическая обеспеченность экологического образования и воспитания учащихся различного школьного возраста; отсутствие серьезных, актуальных и перспективных педагогических средств (например, методов активного обучения, педагогического проектирования, интерактивных методов) по вопросам экологического образования учащихся и др. [2]–[4].

Многие ученые отмечают, что среди всех этих проблем одной из самых существенных является проблема готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности в области формирования экологической культуры учащихся на материале естественнонаучных дисциплин [5]–[7].

Историографический анализ специальной литературы показывает, что в середине прошлого века профессор Н. В. Кузьмина ввела в педагогику понятие «готовность к профессиональной деятельности» [4]. В этот период имеет место неоднозначное понимание профессиональной готовности, которая рассматривается либо в аспекте психологической структуры педагогической деятельности, свойств личности, либо психических состояний профессионала. Постепенно готовность стали понимать как интегративный показатель профессиональной квалификации самого высокого уровня.

Исследуется готовность к педагогической, коммуникативной, организаторской, конструктивной, проектной, гностической, исследовательской, инновационной, методологической, методической, экологической и другим видам деятельности.

Как показал полидисциплинарный анализ философских и психологических исследований, в гуманитарной науке существуют различные подходы к определению сущности и структуры понятия «готовность к профессиональной деятельности».

МГПУ им. И.П.Шамякина

Одни исследователи понимают готовность к профессиональной деятельности как совокупность свойств и качеств личности (Ю. К. Васильев, Е. С. Кузьмин, Н. Д. Ливитов и др.), другие – как совокупность профессиональных знаний, умений и навыков (В. А. Сластенин, Л. В. Кондрашева), третьи – как совокупность свойств и качеств личности и знаний, умений, навыков в определенной сфере деятельности (М. И. Дьяченко, Н. А. Церельчук и др.). Предпринимаются подходы к раскрытию сущностных характеристик готовности к производительному труду и к разным видам профессиональной деятельности. Различное понимание готовности к профессиональной деятельности и ее видам обусловлены задачами и спецификой деятельности, изучавшейся в конкретных исследованиях [8].

В исследовании В. П. Тарантея рассматривается четыре компонента готовности: теоретическая, практическая, психологическая готовность и ценностное отношение. Теоретическая готовность педагога включает в себя методологические знания об общих принципах познания, законах развития общества и т. д., фактологические знания, инструментальные знания, лежащие в основе умений и навыков. Практическая готовность представляет собой совокупность умений и навыков. Психологическая готовность предполагает потребность, установку на познавательную деятельность, волевые качества личности. Ценностное отношение – это интерес к данному виду деятельности, чувство долга, которое понимается как осознание социальной значимости и перевод ее в личностную значимость, ответственность [7].

В работе К. М. Дурай-Новаковой профессиональная готовность определяется как система интегрированных переменных свойств, качеств, знаний, навыков личности. В структуре готовности автор выделяет следующие взаимосвязанные компоненты:

♦ мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности);

♦ познавательно-оценочный (знания о содержании профессии, требованиях профессиональных ролей, о способах решения профессиональных задач);

♦ эмоционально-волевой (чувство ответственности за результат деятельности, самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей);

♦ операционно-действенный (владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, способами выполнения профессиональных задач);

♦ мобилизационно-настроечный (способность и возможность управлять своим состоянием в реальных профессиональных ситуациях) [6].

Ю. К. Бабанский указывал на то, что готовность к профессиональной деятельности является результатом профессиональной подготовки, который специалист получает в период обучения [5]. В связи с этим готовность учителя – существенная предпосылка повышения эффективности его деятельности в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин. Готовность помогает педагогу успешно выполнять свои профессионально-педагогические функции, правильно использовать полученные знания, первоначальный опыт, осуществлять самоконтроль и перестраивать свою деятельность и поведение в зависимости от ситуации. Именно поэтому профессионально-педагогическая готовность является основной предпосылкой быстрой адаптации к условиям педагогического труда, дальнейшего профессионально-личностного развития.

Научный анализ специальной литературы позволяет рассматривать готовность педагога естественнонаучных дисциплин к осуществлению экологического образования учащихся старших классов как совокупность свойств и качеств личности, а также знаний, умений, навыков и ценностных отношений в определенной сфере деятельности. В структуре этого типа профессиональной готовности педагога можно выделить следующие компоненты: *потребностно-мотивационный*, *когнитивный*, *аксиологический*, *операционно-деятельностный* и *рефлексивный*. Раскроем сущность и основные характеристики каждого структурного компонента профессионально-педагогической готовности к деятельности в области экологического образования в школе.

Потребностно-мотивационный компонент отражает совокупность потребностей и мотивов, сформированных у педагогов естественнонаучных дисциплин в области эколого-педагогической деятельности. Он является основополагающим в плане задания ориентации и установок личности педагога в осуществлении экологического образования в школе.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Когнитивный компонент представлен системой экологических знаний. Он состоит из двух видов знаний, где первый вид – это собственно экологические знания, а второй – знания в области методики осуществления экологического образования в школе.

Аксиологический компонент представлен совокупностью ценностей, задающих основания, абстрактные нормы в осуществлении эколого-педагогической деятельности в школе. К таким ценностям относятся следующие: гуманизм, принцип антропокосмизма, субъектность, коэвалюционный подход, культурологический подход, идеи природо- и культуросообразности воспитания, ориентирующие изучаемый процесс на идеалы гармонии Человека и Природы, формирующие представления о гармонически развитой личности как достигшей гармонии в своем внутреннем мире, во взаимоотношениях с людьми, социальной средой, природой, космосом, позволяющие не рассматривать ребенка как микрокосм, а как активную саморазвивающуюся часть природы в гармонии и единстве с ней.

Операционно-деятельностный компонент профессионально-педагогической готовности педагогов естественнонаучных дисциплин к осуществлению экологического образования в школе представлен системой способов эколого-педагогической деятельности.

Рефлексивный компонент отражает механизм развития эколого-педагогической деятельности. Он выражается в ретроспективном и проспективном анализе эколого-педагогической деятельности, в рефлексивном управлении в области экологии, а также в раскрытии закономерностей решения экологических задач и проблем в образовательном процессе [9]. Исследование сущности, структуры и закономерностей функционирования и развития профессионально-педагогической готовности педагогов к осуществлению экологической деятельности в школе позволило нам выделить следующие уровни: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий.

С целью исследования отношения и уровня развития этих компонентов готовности у педагогов естественнонаучных дисциплин нами было проведено социологическое исследование. Для его осуществления была разработана специальная анкета. В анкетировании принимали участие учителя естественнонаучных дисциплин (биология, химия, география, физика), которые повышали свой уровень профессиональной квалификации в ГУО «Гомельский областной институт развития образования». Всего было опрошено 230 респондентов. Рассмотрим полученные результаты социологического исследования.

На вопрос анкеты «Ваше отношение к состоянию образовательного процесса преподавания естественнонаучных дисциплин в общеобразовательной школе» 60,3% респондентов ответили в основном положительно, 9,2% – нейтрально, 29,2% – отрицательно, 1,3% – затрудняются ответить. Эти результаты показывают, что существует проблема совершенствования процесса преподавания естественнонаучных дисциплин в школьной практике и она требует своего исследования и решения. Было выявлено, что 85,3% учителей удовлетворены своей профессионально-педагогической подготовкой к формированию экологической культуры школьников, остальные учителя имеют определенные трудности, затруднения (неудовлетворенность) в этом виде деятельности.

При ответе на вопрос анкеты «В процессе изучения каких учебных предметов в школе лучше всего заниматься формированием экологической культуры учащихся?» учителя-предметники ответили следующим образом: биология – 100%, химия – 47,4%, география – 97,6%, физика – 12,3%, русская литература – 2%, история – 1,3%, астрономия – 1,2% и 1,7% – на всех учебных предметах. Как показывает анализ полученных результатов, учителя естественнонаучных дисциплин в основном опираются на биологический подход к экологической проблематике. Гуманитарным дисциплинам они отводят очень мало места в учебном процессе, направленном на формирование экологической культуры у учащихся. Интеграции учебных предметов в решении этой проблемы только 1,7% учителей уделяют внимание, в то время как последние исследования по экологическому образованию показывают, что именно этот путь является наиболее перспективным в современной школе.

В процессе социологического исследования было выявлено, что перспективными направлениями совершенствования преподавания естественнонаучных дисциплин в школе являются экологизация, информатизация, технологизация, материально-техническое обеспечение, использование игровых методов, метода проектов и исследовательской деятельности.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Эти результаты показывают, что учителя совершенно правильно ориентируются в стратегических линиях совершенствования школьного образования, которые выделяются многими учеными и «продвинутыми» практиками (учителями-новаторами). Было установлено, что в основном учителя ждут готовых рецептов, методических разработок от ученых и методистов по этим направлениям, а осуществлять самостоятельную активную деятельность по их разработке у них нет желания, времени и достаточного уровня компетентности.

В результате анкетирования установлено, что 63,2% учителей владеют методикой формирования экологической культуры у учащихся, 21,7% – не владеют методикой и 15,4% респондентов высказали затруднение при ответе на поставленный вопрос. В то же время при ответе на вопрос «На каком уровне Вы владеете методикой формирования экологической культуры школьников?» 53,5% респондентов ответил, и что на среднем, 42,3% – на низком и только 4,2% – на высоком. Эти результаты показывают, что степень владения учителями-предметниками методикой формирования экологической культуры у учащихся еще находится не на том уровне, который сегодня востребован школьной практикой. Поэтому при ответе на вопрос анкеты, который был направлен на определение уровня своей готовности к осуществлению процесса формирования экологической культуры учащихся, респонденты ответили следующим образом: 54,8% – средний, 16,5% – выше среднего, 19,6% – ниже среднего и 9,1% – низкий.

В процессе исследования учителям естественнонаучных дисциплин было предложено шесть вариантов определения сущностных значений понятия «экологическая культура», из которых необходимо было выбрать наиболее, на их взгляд, правильное. В результате обработки анкет было выявлено, что только 20% учителей выбрали определение, которое отражает сущностные характеристики экологической культуры (критериальные средства, способы и результаты взаимодействия человека с окружающей средой посредством человеческой деятельности); остальные респонденты выбрали биологизаторское (геккелевское) понимание экологической культуры. Все это свидетельствует о том, что очень сильными у учителей-предметников являются позиции биологического подхода к рассмотрению экологических проблем в школе. Деятельностная трактовка, тем более системно-мыследеятельстное понимание экологии наблюдалось лишь у незначительной части учителей естественнонаучных дисциплин (20%). Поэтому в системе подготовки и повышения квалификации учителей следует больше внимания уделять основам деятельностной экологии. Поскольку, как показывает контент-анализ учебных программ по экологии в педвузах, их содержание в основном отражает биологический подход к рассмотрению экологии как науки и сферы практической деятельности людей. Рефлексия опыта организации и осуществления практической учебно-познавательной деятельности будущих педагогов по экологии (проведение лекционных, практических и лабораторных занятий) в педвузах показывает, что данные занятия со студентами проводят в основном представители (преподаватели) естественнонаучных знаний.

По результатам социологического исследования было установлено, что учителя естественнонаучных дисциплин хотели бы, чтобы в школах были факультативы, направленные на формирование экологической культуры учащихся (95,3%), и на уроках использовались следующие педагогические средства по формированию экологической культуры у учащихся: исследовательская деятельность (84,6%), практическая деятельность (43,2%), разработка экологических проектов (93,1%), игровая деятельность (97,8%). Среди учебных игр учителя выделили следующие: дидактические (38,5%), интерактивные (42,6%), анализ экологических ситуаций (86,4%), деловые (32,7%), организационно-деятельностные (21,7%). В процессе анкетирования был установлен факт, что 98,7% учителей естественнонаучных дисциплин хотели бы использовать учебные игры в процессе преподавания, но не все используют эти педагогические средства по следующим причинам: недостаточное количество методических разработок по учебным играм для старшеклассников; неразработанность теоретико-методических основ проектирования учебных игр; отсутствие учебных игр по естественнонаучным дисциплинам; невладение методикой игровой деятельности; неумение разрабатывать и применять учебные игры в процессе обучения.

По нашей просьбе учителя естественнонаучных дисциплин определили степень своей готовности (по пятибалльной шкале) к формированию экологической культуры учащихся в процессе обучения. Полученные результаты представлены в таблице, а их динамика наиболее ярко отражена на рисунке.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица – Характеристика степени готовности учителей естественнонаучных дисциплин к формированию экологической культуры старшеклассников

Структурные компоненты готовности	**Степень готовности**				
	Очень высокая	*Высокая*	*Средняя*	*Низкая*	*Очень низкая*
Потребностно-мотивационный	1,2	13,1%	67,6%	16,5%	1,6%
Когнитивный	1,4%	13,8%	72,3%	11,3%	1,2%
Операционно-деятельностный	1,7%	11,4%	49,7%	31,6%	5,6%
Аксиологический	1,2%	6,4%	53,2%	39,1%	1,1%
Рефлексивный	1,9	3,6%	52,5%	24,8%	17,2%

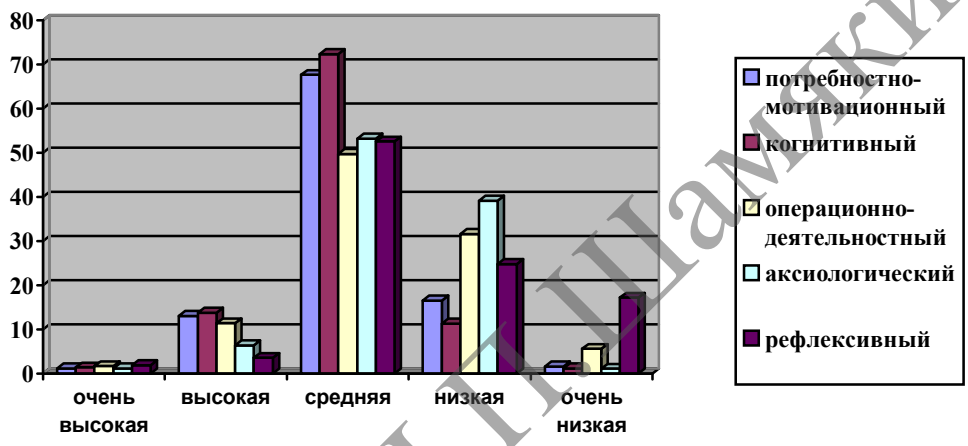


Рисунок – Динамика уровня готовности учителей естественнонаучных дисциплин к формированию экологической культуры старшеклассников

Анализ результатов показывает, что в целом готовность учителей естественнонаучных дисциплин к формированию экологической культуры учащихся в процессе обучения находится на среднем и ниже среднего уровнях, что является недостаточным для современной социокультурной и педагогической ситуации в нашей стране в связи с заявленными приоритетами в области социальной, экологической и образовательной политики. Среди компонентов профессионально-педагогической готовности на должном уровне находятся лишь такие компоненты, как потребностно-мотивационный и когнитивный. Это свидетельствует о высоком желании педагогов заниматься данной проблемой в школе и наличии у них соответствующих знаний. Однако, как показывают результаты исследований, у педагогов-предметников имеется недостаточно способов профессиональной деятельности, ценностей и рефлексивных способностей, направленных на решение этой образовательной проблемы в школе.

Выводы

В заключение необходимо отметить, что исследуемая проблема является актуальной для системы подготовки и повышения квалификации учителей естественнонаучных дисциплин в условиях образовательной ситуации. Здесь имеются определенные положительные и отрицательные аспекты, но в целом уровень профессионально-педагогической готовности учителей к формированию экологической культуры учащихся в процессе обучения является недостаточно высоким. В основном преобладает биологический подход к решению этой проблемы в школьной практике. Исследование показало, что учителя осознают важность этой образовательной проблемы в школе, имеют потребности в ее решении и мотивы, дальнейшие исследования в этом направлении позволят научно обосновать и разработать более эффективные педагогические средства, направленные на повышение уровня подготовки и повышения квалификации современного учителя-предметника.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Литература

1. Аниськин, С. В. Формирование экологической культуры будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Аниськин ; Самарский гос. ун-т. – Самара, 2005. – 25 с.
2. Каропа, Г. Н. Теория и методика экологического образования школьников / Г. Н. Каропа. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. – 272 с.
3. Кашлев, С. С. Интерактивные методы эколого-педагогической деятельности / С. С. Кашлев. – М. : Горизонт, 2004. – 174 с.
4. Кузьмина, Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1961. – 165 с.
5. Бабанский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
6. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / К. М. Дурай-Новакова ; Екатеринбургский гос. ун-т. – М., 1983. – 16 с.
7. Тарантей, В. П. Социально-педагогические проблемы подготовки учителя в условиях непрерывного образования / В. П. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 134 с.
8. Сычева, Ю. С. Готовность к профессиональной деятельности: сущность и структура / Ю. С. Сычева // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 1. – С. 36–39.
9. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1996. – 760 с.

Summary

This article deals with the essence, structure and characteristics of the future teacher's of professional and pedagogical preparedness for the ecological education of the oldest pupils are considered in the article.

Поступила в редакцию 06.02.09.

УДК 796 – 057.8:378

М. Г. Кошман

ТЕХНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема сущности и структуры образовательной технологии становления проектной культуры у будущих специалистов в области физического воспитания и спорта. Раскрыты технологические характеристики ее основных этапов: пропедевтико-диагностического, когнитивно-аксиологического, мыследеятельностного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного.

Введение

Ведущей характеристикой постиндустриального общества является экспансия технологического подхода во всех сферах его деятельности. Многие ведущие культурологи отмечают господствующую роль технологического типа культуры в социуме. По мнению одного из крупнейших культурологов нашего времени В. А. Никитина [1], на смену профессиональному типу культуры сейчас приходит технологический, где основным способом нормирования и трансляции деятельности выступают проекты и программы, что позволяет создавать такую форму социального устройства, как технологическое общество. Сегодня уже ни у кого не возникает сомнений, что приоритетной задачей нашего государства является поддержка, обеспечение и развитие современного технологического уклада, что непосредственно зависит от способности системы хозяйствования генерировать и воспринимать новые научно-технические разработки, максимально использовать имеющийся технический, ресурсный, кадровый потенциал.

Появилось огромное количество педагогической литературы: от монографий, посвященных сущности, структуре, содержанию образовательной технологии, до книг, учебных

МГПУ им. И.П.Шамякина

пособий, статей и тезисов, где представлены наиболее распространенные их классификации и раскрыты характеристики. Однако полученные результаты не позволяют в полной мере технологизировать образовательную практику, поскольку здесь имеется еще много нерешенных теоретико-методических проблем. Возможно, поэтому и по ряду других теоретических и практических затруднений тормозится процесс технологизации в образовании, физическом воспитании и спорте. Среди таких затруднений можно назвать следующие:

♦ неопределенность теоретико-методологической базы;

♦ отсутствие строго обоснованной классификации технологий;

♦ недостаточный уровень методологической, проектно-технологической культуры субъектов образования;

♦ неотработанность навыков освоения, предъявления и описания технологий среди педагогов-предметников.

До сих пор нет сущностного определения образовательной технологии, а также различий между терминами «образовательная технология», «технологии в образовании», «обучающие технологии», «воспитательные технологии», «педагогические технологии». Дефиниций различных очень много, и каждый исследователь вкладывает свое понимание в их содержание. Это содержание, как правило, носит не онтологический, а феноменологический характер. Чтобы определить онтологию данных технологий необходимо выявить сущность образовательной технологии.

В научно-методической литературе существуют различные подходы ученых к данной проблеме. Описанные в литературе определения даются в основном не критериально, а исходя из частной, решаемой исследователем задачи. Их очень сложно использовать для построения образовательных технологий и/или технологий в образовании. Примеры приводить не будем, поскольку данная ситуация в педагогической науке и образовательной практике является господствующей, а в сфере физического воспитания и спорта технологический подход во многом выхолащивается учеными и практиками в силу слабого использования имеющейся критериальной базы. Именно поэтому мы придерживаемся точки зрения методологов на определение онтологии (сущностных характеристик) технологии. Один из ведущих методологов О. С. Анисимов дает следующее определение технологии. Технология – это описание характеристик средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому, вплоть до достижения конечного продукта [2].

Сложилась ситуация, когда настало время осмыслить онтологию образовательной технологии в рамках проектирования общей структурной целостности ее предъявления. Востребованность образовательными системами теоретико-методологических оснований при осуществлении технологизации образовательного процесса ставит перед необходимостью введения организационно-технологического типа культуры на основе проектно-программного подхода, позволяющего осуществлять трансляцию и воспроизводство деятельности в социуме.

Мы предполагаем, что технологическое структурирование процесса становления проектной культуры у студентов обеспечит достижимость предвосхищаемого результата нашего исследования, а именно: будущего спортивного педагога, владеющего ценностями, нормами и образцами проектной культуры, способного к культуротворческой проектной деятельности в профессионально-инновационной среде.

Результаты исследования и их обсуждение

Выбор технологии в качестве педагогического средства реализации концепции становления проектной культуры у будущего спортивного педагога обусловлен принципиальной возможностью технологизации педагогических процессов и пониманием педагогической технологии как алгоритмизации взаимодействия субъектов образовательно-воспитательного процесса [3]. В соответствии с методологическими основами технология может быть выстроена только на фундаменте предшествующих ей в алгоритме проектирования норм деятельности: цели, подхода, принципов, плана. Иными словами, непременно должно быть соблюдено место отстройки технологии в алгоритме проектирования [4]. Данное понимание педагогической технологии было использовано в нашем исследовании и является исходным положением для разработки игровой технологии становления проектной культуры у будущего спортивного педагога.

МГПУ им. И.П.Шамякина

На этом этапе исследования необходимо определить рамки будущей деятельности, составить ***план***, т. е. выделить этапы, по которым ее предстояло развертывать. Сущность планирования как управленческого действия состоит в выделении этапов достижения намеченной цели через определение ряда последовательных промежуточных продуктов на пути к конечному результату [1], [4], [5].

В содержательном отношении процесс становления проектной культуры представляется нам состоящим из четырех функциональных блоков-этапов, содержащих информацию, ориентированную на формирование определенной группы профессионально и личностно значимых качеств, характеризующих развитие функциональных компонентов проектной культуры в соответствии с предложенной теоретической моделью. Стратегический план игровой технологии, направленной на становление проектной культуры у будущих специалистов в области физического воспитания и спорта представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Стратегический план технологии становления проектной культуры у студентов в системе высшего профессионального физкультурного образования

Этапы	**Цель**	**Промежуточный продукт**
1	*2*	*3*
Пропедевтико-диагностический	Введение в педагогическое проектирование. Диагностика уровня проектной культуры у студентов, наличие затруднений в осуществлении квазипрофессиональной проектной деятельности, степень осознания потребности в проектной деятельности.	Исходный уровень готовности студентов к осуществлению проектной деятельности. Осознание наличия затруднений в педагогическом проектировании и потребности в усвоении знаний и способов проектной деятельности как культурной формы инновационной деятельности в физическом воспитании и спорте.
Когнитивно-аксиологический	Формирование целостного представления о проектной культуре будущего педагога. Стимулирование познавательной активности и ценностных ориентаций в области профессионально-проектной деятельности.	Теоретическая готовность студентов к осуществлению проектной деятельности. Ценностное отношение к проектной деятельности в физкультурно-спортивной практике.
Мыследеятельностный	Формирование основ культуры проектной мыследеятельности.	Мыследеятельностная готовность студентов к осуществлению проектной деятельности.
Деятельностно-практический (предметный)	Фиксация значимых ценностей и новых образцов проектной деятельности и мыследеятельности в области физического воспитания учащихся. Контроль и оценка продуктивности проектной деятельности. Формирование у студентов личностно-значимого опыта проектной деятельности в предметной сфере.	Студент, владеющий способами проектной деятельности и мыследеятельности в области преподавания предмета «Физическая культура и здоровье».
Деятельностно-практический (научно-исследовательский)	Фиксация значимых ценностей и новых образцов проектной деятельности и мыследеятельности в области научно-исследовательской деятельности. Контроль и оценка продуктивности проектной деятельности в области научно-исследовательской деятельности. Формирование у студентов личностно-значимого опыта проектной деятельности в области научно-исследовательской деятельности.	Студент, владеющий способами проектной деятельности в области научно-исследовательской деятельности практикоориентированного типа в сфере физического воспитания и спорта.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Продолжение таблицы 1

1	*2*	*3*
Деятельностно-практический (инновационный)	Фиксация значимых ценностей и новых образцов проектной деятельности и мыследеятельности как культурной формы инновационной деятельности в физическом воспитании и спорте. Контроль и оценка продуктивности проектной деятельности как культурной формы инновационной деятельности в физическом воспитании и спорте. Формирование у студентов личностно-значимого опыта проектной деятельности как культурной формы инновационной деятельности в физическом воспитании и спорте.	Студент, владеющий способами проектной деятельности в области инновационной деятельности в сфере физического воспитания и спорта.
Рефлексивно-оценочный	Рефлексия системы значимых ценностей и новых культурных образцов проектной деятельности и мыследеятельности в области физического воспитания и спорта. Диагностика уровня сформированности проектной культуры у студентов.	Студент с репродуктивным уровнем проектной культуры.

Личность будущего спортивного педагога, на том или ином уровне развития проектной культуры, предрасположена к постоянному саморазвитию и стремлению к достижению более высокого её уровня, что в большей степени может быть достигнуто при условии организации целенаправленного, системного педагогического процесса. Поэтому любая образовательная технология должна иметь четко прописанные технологические характеристики. В таблице 2 представлены технологические характеристики процесса становления проектной культуры у будущего спортивного педагога в процессе профессионально-педагогического образования.

Таблица 2 – Технологические характеристики процесса становления проектной культуры у будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту

Этапы	**Формы организации процесса**	**Способы построения процесса**
Пропедевтико-диагностический	Информационно-заданьевая	Анкетирование, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, самодиагностика, дидактические игры (ДИ).
Когнитивно-аксиологический	Информационно-заданьевая и задачно-целевая	Лекции, семинары, проектирование и решение педагогических ситуаций, дидактические игры, деловые игры.
Мыследеятельностный	Информационно-заданьевая и задачно-целевая	Решение педагогических ситуаций и задач, специальные тренинги, организационно-мыслительные игры (ОМИ).
Деятельностно-практический (предметный)	Задачно-целевая	Игромоделирование: дидактические игры, деловые игры, организационно-обучающие игры (ООИ), организационно-педагогические игры (ОПИ).
Деятельностно-практический (научно-исследовательский)	Задачно-целевая Проблемно-ситуативная	Игромоделирование: организационно-педагогические игры.
Деятельностно-практический (инновационный)	Задачно-целевая Проблемно-ситуативная	Игромоделирование: организационно-педагогические игры, организационно-деятельностные игры (ОДИ).
Рефлексивно-оценочный	Задачно-целевая Проблемно-ситуативная	Игромоделирование: организационно-деятельностные игры; анкетирование, педагогическое наблюдение, экспертная оценка, самодиагностика.

МГПУ им. И.П.Шамякина

В педагогической технологии, следуя логике целостного подхода, диагностика исходного уровня развития формируемого качества осуществляется для оптимального целеполагания. Рассмотрим сущность, содержание и технологические характеристики каждого этапа образовательной технологии игрового типа.

В этой связи первый этап *пропедевтико-диагностический* разработанной игровой технологии определяет постановку следующей диагностико-пропедевтической задачи в таких аспектах, как: определение места и значения педагогического проектирования в профессиональной деятельности учителя физической культуры, тренера; содержание и уровень развития проектной культуры у студентов; наличие потребности и определение затруднений в овладении способами проектной деятельности; наличие творческого, критического мышления; наличие способности к самопознанию и рефлексии; наличие затруднений в осуществлении профессионально-педагогической деятельности. Исходя из данной задачи, была подобрана система учебных занятий и диагностического инструментария, направленная на характеристику исходного материала для преобразования на последующих этапах игровой технологии.

Второй этап игровой технологии *когнитивно-аксиологический*. Чтобы студент осознал потребность в каком-то предмете (в знаниях, новых способах деятельности), ему необходимо представить этот предмет как значимый для него, для будущей профессии, как необходимый ему в данный момент или в перспективе. В результате полученной информации в его сознании отражается предмет, способный удовлетворить его потребность – возникает знание о предмете его потребности. Следовательно, перед началом работы по становлению проектной культуры у студентов, необходимо раскрыть смысл предстоящей деятельности, определить теоретическую, практическую и социальную значимость приобретаемых знаний, умений и совершаемой ими работы. Особое место здесь занимает формирование аксиологического компонента проектной культуры, поскольку он выступает стержневым в данном виде профессиональной культуры будущего спортивного педагога. Именно в этом и заключается смысл и значение данного этапа образовательной технологии.

Деятельностно-практический этап является основополагающим в разработанной игровой технологии. Он состоит из трех подэтапов: деятельностно-практического (предметного); деятельностно-практического (научно-исследовательского) и деятельностно-практического (инновационного). Его цель заключается в освоении студентами приемов и способов проектной деятельности в трех её основополагающих контекстах: управленческом, научном и инновационном. Сущность и содержание деятельностно-практического (предметного) контекста заключается в том, что на этом подэтапе студенты в процессе изучения спецкурса «Основы педагогического проектирования» и на практических занятиях по теории и методике физического воспитания (ТиМФВ) усваивают в игромоделировании культурные нормы проектной деятельности. Процесс усвоения вначале осуществляется на абстрактно-модельном, схематизированном уровне с учетом современных достижений в области педагогического проектирования. Затем на практических занятиях осуществляется разработка конкретных образовательных проектов в области физической культуры и спорта.

На втором, деятельностно-практическом, подэтапе (научно-исследовательском) осуществляется квазипрофессиональная деятельность по разработке научно-исследовательских проектов. Вначале студенты разрабатывают научные проекты в области социологии физической культуры и спорта, а затем в процессе спецкурса «Методология педагогического исследования» осваивают способы деятельности по разработке проектов в области теории, методологии и методики физической культуры и спорта. Для этого создаются специальные оранизационно-педагогические игры.

Основное назначение третьего подэтапа (деятельностно-практического (инновационного)) заключается в том, что вначале студенты знакомятся с новым направлением в области педагогической науки – педагогической инноватикой, инноватикой физической культуры и спорта. Затем рассматриваются инновационные процессы, осуществляющиеся в области физического воспитания учащейся молодежи. Данная деятельность происходит в рамках спецкурса «Основы педагогической инноватики в сфере физической культуры и спорта». Происходит овладение проектированием как культурной формой инновационной деятельности в физкультурно-спортивной практике [6], [7]. Полный перечень типов учебных игр и их использование в процессе учебных дисциплин и спецкурсов представлено в таблице 3.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 3 – Игромоделирование в учебном процессе, направленное на становление проектной культуры у студентов

№ этапа	Наименование этапа	Формы организации	Учебные дисциплины, спецкурсы
1	Пропедевтико-диагностический	Блиц-дидактические игры, лекции, семинарские и практические занятия	Спецкурс «Основы педагогического проектирования в сфере ФКиС», ТиМФВ
2	Когнитивно-аксиологический	Оргдеятельностные формы (ДИ, ООИ, ОПИ)	Спецкурс «Основы педагогического проектирования в сфере ФКиС», ТиМФВ
3	Мыследеятельностный	Мыслекоммуникационные формы (ОМИ)	Спецкурс «Основы педагогического проектирования в сфере ФКиС», ТиМФВ
4	Деятельностный (предметный)	Оргдеятельностные формы (ДИ, ОПИ)	Спецкурс «Основы педагогического проектирования в сфере ФКиС», ТиМФВ
5	Деятельностно-практический (научно-исследовательский)	Оргдеятельностные формы (ОПИ)	Спецкурс «Методология педагогического исследования в сфере ФКиС», Социология ФКиС, ТиМФВ
6	Деятельностно-практический (инновационный)	Оргдеятельностные формы (ОПИ, ОДИ)	Спецкурсы: «Основы педагогической инноватики в сфере ФКиС» и «Современные образовательные технологии в сфере ФКиС», Теория спорта
7	Рефлексивно-оценочный	Контрольная итоговая диагностика	«Современные образовательные технологии в сфере ФКиС», Теория спорта

В целом необходимо отметить, что эффективность достижения цели на этом основном этапе игровой технологии обеспечивается за счет повышения активности студентов, развития проектно-технологической готовности в решении педагогических задач и проблем на основе углубления знаний о схемах их решения.

Заключительным этапом технологии является рефлексивно-оценочный. Это этап вхождения в новый опыт, ступень личностных и профессиональных трансформаций и попыток приобщения к новому виду педагогической деятельности. Основная цель данного этапа заключается в фиксации значимых ценностей и новых образцов проектной деятельности и мыследеятельности. На этом этапе студенты должны стремиться переводить свои новые рефлексивно-теоретические познания в реальные педагогические преобразовательные действия в педагогическом производстве. То есть, это этап вхождения будущего спортивного педагога, обогащенного новым профессиональным и личностным опытом, в реальную педагогическую квазипрофессиональную деятельность и интеграция этого опыта в педагогическое пространство [8], [9].

Отметим, что процесс становления проектной культуры у будущего педагога сложен и многогранен, он обусловливает необходимость познания студентами сущности данного вида профессиональной культуры, его механизмов и способов развития. К сожалению, традиционное построение высшего профессионального физкультурного образования в нашей стране не позволяет в процессе подготовки высококвалифицированных физкультурных кадров в полной мере решить данную задачу [6], [7]. Разработанная игровая технология, направленная на становление проектной культуры у будущих специалистов в области физического воспитания и спорта – это один из вариантов её решения.

Выводы

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

– проектирование образовательных технологий в системе высшего профессионального образования должно осуществляться на современной критериальной базе технологического подхода в методологии, культурологии и педагогике;

МГПУ им. И.П.Шамякина

– образовательная технология игрового типа, направленная на становление проектной культуры у студентов состоит из следующих взамосвязанных этапов: пропедевтико-диагностического, когнитивно-аксиологического, мыследеятельностного, деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного;

– в соответствии с логикой и закономерностями формирования проектной культуры у студентов каждый этап игровой технологии имеет конкретные технологические характеристики (методы, формы, педагогические средства);

– реализация разработанной игровой технологии в вузовской образовательной практике позволит, на наш взгляд, существенно повысить уровень проектного мышления и деятельности у будущих специалистов в области физического воспитания и спорта и будет способствовать становлению у них основ педагогического профессионализма мыследеятельностного типа.

Литература

1. Никитин, В. А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. … д-ра культурологи : 24.00.01 / В. А. Никитин ; Негос. образоват. учреждение «Междунар. акад. бизнеса и банковского права». – Тольятти, 1998. – 49 с.

2. Анисимов, О. С. Акмеология и методология: проблема психотехники и мыслетехники / О. С. Анисимов. – М. : Техно, 1996. – 772 с.

3. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

4. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. проф. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

5. Алексеев, Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Школьные технологии. – 2000. – № 2. – С. 221–229.

6. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров: учеб. пособие / С. Д. Неверкович ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Высш. шк., 1995. – 207 с.

7. Барабанов, А. Г. Высшее физкультурное образование. Проблемы и решения / А. Г. Барабанов. – М. : ФОН, 1995. – 186 с.

8. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 257с.

9. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 800 с.

Summary

This article deals with the essence and structure of future physical culture and sport specialists' project culture coming into being.

Поступила в редакцию 07.09.09.

УДК 378

Л. Н. Лаптиева

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСОБЕННОСТЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье раскрыты организационно-педагогические аспекты адаптации студентов биологического факультета к учебной деятельности. Выделены основные этапы профессиональной адаптации, рассмотрены трудности адаптации, которые испытывают студенты на начальном этапе обучения и молодые специалисты в первые годы работы в учреждениях образования. Проведенное исследование доказывает необходимость комплексного подхода к проблеме профессиональной адаптации и решение ее в системе школа – вуз – учреждения образования.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Введение

Практические потребности общества в высококвалифицированных кадрах ставят перед высшей школой задачу улучшения качества профессиональной подготовки специалистов. В выполнении поставленных задач первоочередное место занимает решение проблемы профессиональной адаптации студентов биологического факультета, будущих учителей, осуществление такой подготовки в вузе, которая позволит молодому специалисту достичь оптимальных результатов в самостоятельной трудовой деятельности в учреждениях образования в минимально короткое время.

Результаты исследования и их обсуждение

Многие ученые [1], [2], [3] рассматривают профессиональную адаптацию как специальное поле профессиональной деятельности для решения проблем развития и профессионального становления молодого специалиста (Т. В. Гуляева, А. Т. Ростунов, И. А. Жданов и др.). Исходя из этого понимания, профессиональную адаптацию можно охарактеризовать как динамический творческий процесс, обеспечивающий успешную адаптацию к самой трудовой деятельности со всеми ее предметными и временными составляющими.

В. И. Журавлев, В. П. Беспалько и другие ученые рассматривают проблему профессиональной адаптации с позиций системного подхода. В. И. Журавлев считает возможным представить педагогическую деятельность как сложную систему, важнейшее методологическое направление в современной науке и практике, воплотившее в себя комплекс идей диалектики [4]. В. П. Беспалько под педагогической системой понимает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного влияния на формирование личности с заданными качествами [5]. Структурные компоненты этой системы являются основой базовых характеристик системы, совокупность которых создает факт их существования и отличает от всех остальных систем.

Для понимания поведения систем мы выявили реализуемые данной системой процессы управления – формы передачи информации от одной подсистемы к другой. При сравнении компонентного состава педагогических систем вуза и учреждений образования видна их инвариантность по структуре и по составу элементов, что позволяет схематично представить структуру педагогической системы вуза следующим образом: 1 – студенты; 2 – цели обучения (общие и частные); 3 – содержание обучения; 4 – процессы обучения (собственно обучение и воспитание); 5 – профессорско-преподавательский коллектив; 6 – организационные формы и методы обучения и воспитания. В рамках этой системы осуществляются все взаимодействия студентов и членов педагогического коллектива вуза.

Соответственно структура педагогической системы учреждений образования выглядит следующим образом: 1 – цели профессиональной адаптации; 2 – молодой специалист; 3 – содержание профессиональной адаптации; 4 – адаптационные процессы (как пути достижения полной профессиональной адаптации); 5 – педагогический коллектив учреждений образования; 6 – организационные формы и методы, обеспечивающие профессиональную адаптацию молодых специалистов – учителей биологии в учреждениях образования. В рамках этой педагогической системы осуществляются все взаимодействия адаптантов и адаптирующих, которыми и определяется ход адаптационного процесса.

Условия педагогической системы в вузе создают, в определенной степени, исходный уровень профессиональных знаний, навыков и умений, развитие необходимых профессиональных качеств и свойств личности молодого специалиста на входе в педагогическую систему учреждений образования, а информация – содержание профессиональной деятельности молодого специалиста, связанное с исполнением функциональных обязанностей. Четкая постановка целей перед педагогическими системами вуза и учреждений образования, комплексное планирование учебно-воспитательного процесса призваны превратить процесс профессиональной адаптации в целенаправленный непрерывный процесс по обеспечению эффективности профессиональной адаптации молодых специалистов.

Исходя из системного подхода к исследуемой проблеме, профессиональную адаптацию можно представить как сложную педагогическую систему, отдельными компонентами которой являются школа, вуз, учреждения образования. Это целостное соединение, которое имеет свою историю возникновения, этапы развития, традиции, преемственность в работе, взаимодействие частей внутри системы. Каждая из этих малых систем является частью большой системы, имеет свои цели и задачи (см. таблицу 1).

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 1 – Распределение целей профессиональной адаптации в системе школа – вуз – учреждения образования

Наименование учреждения	Цели профессиональной адаптации
	Главная цель – подготовить и воспитать квалифицированного конкурентноспособного специалиста учреждений образования.
Школа	Обеспечить сознательный выбор профессии учащимся, имеющим потенциальные возможности для успешного овладения профессией учителя: дать достоверную информацию о профессии учителя биологии, характере и особенностях труда, требованиях профессии к специалисту, условиях труда и его оплате. Способствовать формированию адекватного представления о выбранной профессии.
Вуз	Обеспечить профессиональную подготовку квалифицированного специалиста: формировать операционно-техническую сферу студентов в соответствии с требованиями современных учреждений образования; потребностно-мотивационную сферу, акцентируя внимание на профессиональной направленности; добиться овладения студентами глубокими и прочными знаниями, выработать у них современное профессиональное мышление, сформировать творческое отношение к труду, удовлетворение выбранной профессией.
Учреждения образования	Обеспечить высокий уровень адаптации всех сфер личности молодого специалиста на конкретном рабочем месте: профессиональную, социальную, психологическую адаптацию. Способствовать формированию любви к профессии учителя, желанию работать в учреждениях образования.

В учебных заведениях профессиональная адаптация является процессом приспособления учащихся и студентов к будущей профессии (в общеобразовательных школах, профтехучилищах, вузах), а на производстве – адаптации молодых специалистов к условиям их профессионального труда.

Поскольку профессиональная адаптация является процессом двусторонним, предусматривающим, с одной стороны, деятельность студентов (адаптирующихся), а с другой – деятельность педагогического коллектива вуза (школы) – адаптирующих, то немаловажным условием успешной профессиональной адаптации молодежи является умелое педагогическое руководство и управление этим сложным процессом. Причем в этом руководстве нуждаются студенты вузов и молодые специалисты. Выявленная нами близость процессов обучения и профессиональной адаптации позволяет рассматривать их во взаимосвязи и создает возможность представить профессиональную адаптацию в виде системы динамического и интегрального качества, которая выполняет функции движущей силы ко всему профессиональному образованию, что позволяет осуществлять педагогическое руководство процессом профессиональной адаптации.

На наш взгляд, профессиональную адаптацию можно рассматривать как процесс, длящийся всю жизнь. Он связан с возрастным развитием человека, переоценкой жизненных ценностей и своего профессионального статуса, изменением социальной ситуации. В процессе адаптации можно выделить первичную адаптацию, которая наблюдается в начальный период учебы или работы в учреждениях образования. В результате проведенного нами опроса был сделан вывод, что в этот период большинство молодых специалистов не испытывают необходимости повышения квалификации, но не в силу того, что считают свой уровень высоким, а потому, что стремятся убедиться в своих профессиональных возможностях, правильном выборе профессии. Если в течение четырех-пяти последующих лет работы молодой специалист не видит дальнейших перспектив профессионального роста (повышение квалификации, прибавка к заработной плате и другие), то у него развивается «первичный кризис», выражающийся в эмоциональном дискомфорте, неосознанной неудовлетворенности трудом. Вторичная адаптация развивается через 15–20 лет профессиональной деятельности в связи с необходимостью профессионала существенно перерабатывать, чтобы доказать свое право на рост профессионального статуса.

Таким образом, можно отметить, что профессиональная адаптация – многосторонний динамический процесс, движущей силой которого является противоречие между

МГПУ им. И.П.Шамякина

многообразием требований к профессиональной деятельности и подготовленностью специалиста к ней. В результате этого процесса происходит овладение основными компонентами профессиональной деятельности. В связи с этим перед нами стоит задача выявить и обосновать основные этапы и особенности профессиональной адаптации студентов биологического факультета.

Биологический факультет осуществляет подготовку будущих учителей биологии для учреждений образования республики. В учебном процессе выделяют следующие циклы: социально-гуманитарных дисциплин, естественно-научных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Цикл общепрофессиональных и специальных дисциплин делится на три группы: общепрофессиональные дисциплины (педагогика, психология и др.), дисциплины специальности (зоология, систематика, анатомия, физиология и др.) и дисциплины дополнительной специальности (природопользование и охрана природы, глобальная экология и др.), при изучении которых студенты получают объем знаний, необходимый для дальнейшей успешной профессиональной деятельности в учреждениях образования.

Закрепление профессиональных знаний и умений, полученных в стенах вуза, происходит в период прохождения производственной практики в учреждениях образования города и республики. Самостоятельная практическая деятельность в различных типах учреждений образования позволяет приобрести личный опыт профессиональной деятельности, пересмотреть значение теоретических дисциплин, ставит перед необходимостью решать конкретные производственные задачи, мобилизует теоретические и практические знания, способствует формированию профессиональной направленности.

Исходя из особенностей обучения в вузе и дальнейшей профессиональной деятельности, мы считаем возможным выделить в процессе профессиональной адаптации студентов биологического факультета следующие этапы: начальный, квалификационный и производственный.

Каждый из выделенных этапов имеет свои цели и специфические особенности.

Целью первого этапа является создание педагогических условий, обеспечивающих плавный переход студентов в иную, по сравнению со школьной, педагогическую систему. Этот этап, по нашему мнению, включает 1–2-ой семестры и должен стать для студентов каналом мотивационной информации, влияющим на формирование их профессиональных намерений, мотивов выбора профессии. Происходит овладение студентами общебиологическими знаниями, формируются понятийный аппарат, мышление, профессиональная направленность, лежащие в основе успешной профессиональной адаптации.

На втором, квалификационном, этапе (3–7-ой семестры) профессиональной адаптации происходит углубленное изучение предметов, лежащих в основе успешной профессиональной деятельности, закрепление полученных знаний и умений на практических занятиях в стенах вуза, а также на полевых практиках, прививается творческое отношение к труду, развивается профессиональный интерес, профессиональная направленность, укрепляется положительная мотивация занятий определенной профессиональной деятельностью.

На третьем, производственном, этапе (8–10-ый семестры) происходит профессиональное становление студентов выпускных групп, в скором будущем молодых специалистов на конкретном рабочем месте при прохождении педагогических практик в учреждениях образования. Эта деятельность позволяет выпускникам биологического факультета организовать весь ранее приобретенный опыт и специализировать его к непосредственным задачам, с которыми они сталкиваются на своем рабочем месте.

Исследование нами особенностей адаптации студентов биологического факультета позволило установить, что наибольший процент трудностей адаптации приходится на начальный период обучения в вузе. Именно в этот период отмечается наибольший отсев студентов из вуза по разным причинам. В связи с этим в проблемное поле нашего исследования вошло исследование трудностей профессиональной адаптации студентов нового набора. В исследовании приняло участие 168 человек. Результаты исследования приведены в таблице 2.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Таблица 2 – Анализ причин трудностей профессиональной адаптации студентов 1 курса биологического факультета

№ п/п	Причины трудностей	Кол-во ответов	
		Человек	*%*
1	Переход в иную педагогическую систему	59	35,1
2	Недостаточный уровень общеобразовательной подготовки	28	16,7
3	Предъявление требований к уровню приобретаемых знаний и умений	24	14,3
4	Трудности во взаимоотношениях с преподавателями	7	4,1
5	Вхождение в новый коллектив, изменение социального статуса	16	9,5
6	Трудности коммуникативного характера	17	10,1
7	Неумение организовать свой быт	6	3,6
8	Отсутствие контроля со стороны родителей	6	3,6
9	Другие трудности	5	3,0

Проведенное исследование показало, что на начальном этапе адаптации студенты испытывают наибольший объем трудностей в связи с переходом в новую педагогическую систему обучения, который сопровождается связанными с этим иными формами организации и проведения занятий, большим потоком новой информации и неумением в ней ориентироваться, неумением работать с литературой, конспектировать (31,7%). Большой объем трудностей, которые испытывают студенты на начальном этапе обучения, обусловлен недостаточным уровнем общеобразовательной подготовки (16,7%) и предъявлением требований к уровню приобретаемых профессиональных знаний и умений (14,3%). В определенной степени студенты испытывают трудности, связанные с коммуникативно-социальной сферой – трудности коммуникативного характера (10,1%), трудности в связи с вхождением в новый коллектив – и изменением своего социального статуса (9,5%), трудности, обусловленные неумением организовать свой быт (3,6%). В графу «Другие трудности» были внесены следующие варианты ответов: «большой объем учебной нагрузки», «трудности во взаимоотношениях с преподавателями», «быстрая утомляемость и состояние здоровья», «неудовлетворенность выбранной профессией».

Анализ причин трудностей адаптации студентов нового набора к учебной деятельности позволил сделать вывод, что на этапе вхождения в профессию при обучении в вузе необходимо обеспечить профессиональные умения адаптантов и создать условия для достижения профессионально-квалификационной мобильности и формирования потребностно-мотивационной сферы.

Учитывая взаимосвязь и взаимодействие отдельных компонентов в системе школа – вуз – учреждения, образования, мы провели исследование трудностей профессиональной адаптации молодых специалистов – учителей биологии – в начальный период самостоятельной трудовой деятельности. В исследовании приняло участие 97 молодых специалистов – учителей биологии, работающих в различных учреждениях образования Гомельской области (таблица 3).

Таблица 3 – Трудности профессиональной адаптации молодых специалистов – учителей биологии

№ п/п	Причины трудностей	Кол-во ответов	
		Человек	*%*
1	Недостаточный уровень профессиональных знаний	2	1,8
2	Психологическая неподготовленность к профессиональной деятельности	21	19,3
3	Трудности коммуникативного характера	12	11,0
4	Неумение применить полученные знания и умения в профессиональной деятельности	8	7,3
5	Трудности при работе со школьной документацией	23	21,1
6	Трудности во взаимоотношениях с администрацией	5	4,6
7	Большая наполняемость класса	–	–
8	Трудности вхождения в новый коллектив	11	10,2
9	Неудовлетворенность организацией рабочего дня	17	15,6
10	Неуверенность в себе	3	2,7
11	Неудовлетворенность стилем руководства	7	6,4

МГПУ им. И.П.Шамякина

Анализ проведенного исследования показал, что наибольший процент трудностей у молодых специалистов вызывают: трудности при работе со школьной документацией (21,1%), психологическая неподготовленность к профессиональной деятельности (19,3%), неудовлетворенность организацией рабочего дня (15,6%). Определенные трудности в профессиональной адаптации молодые специалисты связывают с необходимостью вхождения в новый коллектив (трудности коммуникативного характера испытывают 11,0% опрошенных, трудности вхождения в новый коллектив – 10,2%). В меньшем объеме молодые специалисты испытывают трудности в связи с неумением применить полученные знания и умения в профессиональной деятельности (7,3%), неудовлетворенностью стилем руководства (6,4%), трудности во взаимоотношениях с администрацией (4,6%). Интересен тот факт, что только 2,7% молодых специалистов в начальный период адаптации в учреждениях образования ощущают неуверенность в себе, а 1,8% – недостаточный уровень профессиональных знаний. Вместе с тем все молодые специалисты одной из причин трудностей профессиональной адаптации считают недостаточный уровень заработной платы.

Полученные нами данные показали, что трудности, которые испытывают молодые специалисты, в большей мере могут быть решены еще при обучении в вузе. Достичь этого можно при условии, что содержание профессиональной подготовки в вузе, согласно учебной программе, полностью соответствует объему, уровню и требованиям той работы, которую будет выполнять выпускник при самостоятельной трудовой деятельности в учреждениях образования. Содержание обучения в процессе профессиональной адаптации в вузе и учреждениях образования, при прохождении производственной практики, предусматривает конкретный профессиональный рост квалификации за определенный период времени, а также дальнейшее развитие деловых и личностных качеств, заложенных в период обучения. Отсюда на первый план выходит проблема преемственности, которая, по мнению А. П. Сманцера, «…непременно и ежечасно обеспечивает выход за пределы прошлого, поскольку каждая следующая стадия, фаза развития связана с предыдущими, при этом старые структуры не исчезают, перестраиваются и входят в состав новых» [6, 41].

Выводы

Таким образом, исследование организационно-педагогических аспектов адаптации студентов к особенностям обучения в вузе позволяют сделать следующие выводы:

1. Рассматривая проблему профессиональной адаптации с позиций системного подхода, ее можно представить как сложную педагогическую систему, отдельными компонентами которой являются школа, вуз, учреждения образования. При сравнении компонентного состава педагогических систем вуза и учреждений образования выявляется их инвариантность по структуре и по составу элементов, что делает возможным осуществлять профессиональную адаптацию в рамках названных систем.

2. Исходя из особенностей обучения в вузе, в процессе профессиональной адаптации студентов биологического факультета можно выделить следующие этапы: начальный, квалификационный и производственный, каждый из которых имеет свои особенности.

3. В процессе обучения в вузе студенты биологического факультета испытывают трудности адаптации, наибольший процент которых приходится на начальный этап обучения. К основным причинам трудностей этого этапа можно отнести трудности, связанные с переходом в иную педагогическую систему (35,1%), недостаточный уровень общеобразовательной подготовки (16,7%), предъявление требований к уровню профессиональной подготовки (14,3%) и др.

4. Решению проблемы трудностей начального этапа профессиональной адаптации способствует целенаправленная деятельность всех субъектов профессиональной адаптации по оптимизации учебно-воспитательного процесса.

5. Основными причинами трудностей, которые испытывают молодые специалисты – учителя биологии являются недостаточное знание правил ведения школьной документацией (21,1%), психологическая неподготовленность к профессиональной деятельности (19,3%), трудности коммуникативного характера (11,0%) и др.

Успешной адаптации молодых специалистов в начальный период самостоятельной трудовой деятельности способствует, на наш взгляд, достижение соответствия между уровнем профессиональной подготовки в период обучения в вузе и требованиями профессии к молодому специалисту на рабочем месте в учреждениях образования, введение спецкурса по изучению школьной документации, формирование профессиональной направленности.

МГПУ им. И.П. Шамякина

6. Преемственность содержания профессионального образования обеспечивает целостность образовательной системы в концепции непрерывного образования, когда сформированные на одной ступени обучения профессиональные знания, умения, навыки становятся базой для качественного овладения более сложными умениями и навыками на последующих этапах обучения, в частности в процессе профессиональной адаптации.

7. Одним из эффективных путей формирования профессиональной адаптации студентов биологического факультета и молодых специалистов – учителей биологии является комплексный подход к этой проблеме и решение ее в системе школа – вуз – учреждения образования. На решение этих проблем должна быть направлена деятельность педагогических коллективов вуза и учреждений образования.

Литература

1. Гуляева, Т. В. Профессиональная адаптация молодого учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. В. Гуляева. – Минск, 1999. – 148 л.

2. Ростунов, А. Т. Психологическая подготовка школьников к труду и выбору профессии / А. Т. Ростунов ; Нац. ин-т образования. – Минск, 1995. – 120 с.

3. Жданов, И. А. Прогнозирование успешности профессиональной деятельности / И. А. Жданов. – М. : Просвещение, 1989. – 63 с.

4. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Просвещение, 1990. – 164 с.

5. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : М-во образования России, Ин-т проф. образования, 1995. – 336 с.

6. Сманцер, А. П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика : науч. изд-е / А. П. Сманцер. – Минск : БГУ, 1995. – 288 с.

Summary

This article reveals the organizational and pedagogical aspects of biological faculty students' adaptation for study activities. The article defines basic stages and difficulties of students and young specialis' professional adaptation. The research demonstrates the necessity of complex approach to the problem of professional adaptation in the system of secondary and higher education.

Поступила в редакцию 02.07.09.

УДК 796.15

В. С. Лемешков

ПОСТРОЕНИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ГОДИЧНОГО ЦИКЛА ТРЕНИРОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПОРТСМЕНОВ В СПОРТИВНОЙ ХОДЬБЕ

В статье рассматривается актуальная проблема совершенствования спортивной тренировки – построение и содержание годичного цикла подготовки квалифицированных спортсменов в спортивной ходьбе, выявлены особенности, проанализированы комплексные целевые программы. В ходе исследования была разработана высокоэффективная методика, которая позволяет управлять учебно-тренировочным процессом скороходов на различных этапах годичного цикла и добиться стабильно высоких результатов на ответственных стартах года.

Введение

С выходом спортсменов СССР в начале 1950-х гг. на международную арену усилилась конкуренция между нашими спортсменами и спортсменами других стран. Для успешного выступления на Олимпийских играх, чемпионатах мира и Европы потребовался новый качественный подъем научных исследований в области спорта. В эти годы основные усилия ученых были направлены на совершенствование структуры тренировочного процесса, определение оптимальных параметров тренировочных и соревновательных нагрузок в годичном цикле

МГПУ им. И.П.Шамякина

и в процессе многолетней тренировки. Осуществлялся поиск эффективных средств повышения и восстановления работоспособности спортсменов и адаптационных процессов; разрабатывалось научное обоснование подготовки спортивного резерва, отбора и ориентации спортсменов; изучались особенности подготовки в связи со сменой временного пояса, погодными условиями, в условиях среднегорья и высокогорья; велась разработка методологии и технологии управления спортивной подготовкой и многое другое.

Результаты исследования и их обсуждение

Укрепление авторитета белорусского спорта на международной арене, способность достигнуть высоко поставленных целей, завоевание достойных мест на соревнованиях различного масштаба, воспитание патриотизма, гордости за свое независимое государство – Республику Беларусь – являются задачами государственной важности, а задачи улучшения системы спортивной подготовки белорусских скороходов, а также ближайшего спортивного резерва являются общественно важными и необходимыми.

Ведущими направлениями в построении и планировании тренировки являются главные принципы традиционной периодизации спортивной тренировки [1], [2] и современные [3], [4], [5], [6], которые отражают опыт подготовки элитных спортсменов ведущими тренерами, имеющими собственные педагогические концепции, следуя которым им удается воспитывать чемпионов.

Современный этап развития спортивной ходьбы требует применения усовершенствованных и высокотехнологичных методик, которые позволят эффективно управлять учебно-тренировочным процессом квалифицированных скороходов на различных этапах годичного цикла и добиваться стабильно высоких спортивных результатов на ответственных стартах. Говорить же о достаточности научно-методического обеспечения учебно-тренировочного процесса в спортивной ходьбе, особенно у женщин, не приходится [7], [8]. Именно разработка методики построения учебно-тренировочного процесса квалифицированных скороходов в годичном цикле тренировки, а также создание программно-методического обеспечения организации этого процесса является одним из путей решения данного вопроса. С учетом изложенного проблема поиска путей оптимизации построения учебно-тренировочного процесса на различных этапах годичного цикла в спортивной ходьбе является крайне актуальной.

Конкретной теоретико-методологической предпосылкой к разработке проблемы построения и содержания тренировочного процесса послужили: основные положения теории систем и теории управления сложными динамическими системами, распространенными на область спортивной деятельности человека [3]; теоретико-методические основы современной системы спортивной тренировки и ее периодизация [1], [9], [10].

Целью исследования являлась разработка эффективных путей совершенствования учебно-тренировочного процесса квалифицированных скороходов в годичном цикле тренировки. Объектом исследования являлись пути совершенствования подготовки квалифицированных скороходов в годичном цикле тренировки. Предметом исследования была методика построения учебно-тренировочного процесса квалифицированных скороходов в годичном цикле тренировки.

Философским основанием исследования являлись положения материалистической диалектики как метода познания действительности и развития. Общенаучная методология исследования базируется на важнейших положениях системного подхода, а также на теории функциональных систем. В качестве частнонаучных оснований исследования выступили положения теории и методики физической культуры [1], [2], теории спорта [3], [11], [12].

Решение поставленных в исследовании задач обеспечивалось использованием следующих методов: общепедагогических (теоретический анализ и обобщение данных научно-методической литературы по проблеме исследования, интервьюирование, беседы и анкетный опрос ведущих тренеров и спортсменов, педагогическое наблюдение, спортивно-педагогическое тестирование физической подготовленности (метод контрольных упражнений), моделирование, педагогический эксперимент); инструментальных (хронометрирование и видеозапись); математико-статистических методов (статистическое описание, корреляционный и факторный анализы). Применение вышеперечисленных методов осуществлялось с учетом требований к проведению педагогического исследования в физическом воспитании и спортивной тренировке.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Исследование было проведено с 1985 по 2008 гг.

Следовательно, спортивные достижения, показанные скороходами в условиях повторяемых соревнований, могут быть описаны множеством параметров, отражающих эффективность тренировочной и соревновательной деятельности.

Поэтому при планировании подготовки скороходов тренеры и сами спортсмены должны заранее знать, в какой мере они должны достичь заданного результата по каждому параметру, т. е. параметры результата формируются в этом случае в виде определенной модели раньше, чем будут сами результаты. Совершенно ясно, что без установления количественных и качественных значений тех или иных параметров предполагаемых спортивных достижений вряд ли можно сформулировать полное и точное представление о цели спортивной деятельности [1].

Следует отметить, что спортивное достижение определяется суммарным действием многих факторов, имеющих разную природу и степень важности. К числу основных факторов, прямо или косвенно влияющих на уровень спортивных достижений, относятся индивидуальная спортивная одаренность, пол, возраст, состояние здоровья, тип телосложения, степень физической, технической, тактической и психологической подготовленности, размах спортивного движения и социально-экономические условия его развития в обществе, экзогенные и биологические ритмы, масштаб и условия проведения состязаний и мн. др.

Л. П. Матвеев по этому поводу пишет следующее: «… спортсмены одного и того же возраста, специализирующиеся в одном и том же виде спорта, имеющие одинаковый спортивный стаж и достигшие равных спортивных результатов, могут значительно отличаться друг от друга своими функциональными и иными личными свойствами, от которых зависят перспективы их прогресса в спорте» [2, 175].

Существует мнение, что методика тренировки спортсменов высшего класса периодически изменяется. Приблизительно каждые 15–20 лет в нее вносятся принципиально новые, революционные изменения, которые приводят к очередному взлету результатов. Следовательно, детальное и глубокое изучение и обобщение передового опыта подготовки сильнейших скороходов мира позволяет определить, за счет каких новшеств в методике подготовки произошел рост рекордных достижений у конкретного спортсмена в данный исторический период.

Большой интерес при анализе и обобщении опыта подготовки рекордсменов представляют прежде всего данные о построении микро-, мезо- и макроциклов тренировки и особенно система соревновательной и предсоревновательной подготовки, обеспечивающая достижение наивысших результатов; о результативности и надежности выступлений спортсменов в условиях насыщенного и длительного соревновательного периода; о структуре, величине и динамике нагрузок в годичном цикле; о применении нетрадиционных средств и методов подготовки и др.

Следует отметить, что вопросы построения тренировочного процесса скороходов, имеющих высокий уровень спортивного мастерства в больших циклах подготовки (в частности, годичных), имеют долгую историю. Огромный вклад в познание закономерностей построения спортивной тренировки внес Л. П. Матвеев [1], [2]. Благодаря исследованиям по проблеме периодизации спортивной тренировки ему удалось сформулировать ряд важнейших теоретико-методологических положений:

- спортивный результат, показанный в соревнованиях, является наиболее обобщенным критерием спортивной формы, которая представляет собой состояние оптимальной готовности к спортивному достижению;
- в спортивном результате, как в фокусе, отражаются все стороны подготовленности спортсменов в их органическом единстве; анализируя индивидуальную динамику (т. е. ход изменения) спортивных результатов в годичном цикле подготовки, можно судить об уровне спортивной формы, о фазах ее становления, сохранения и утраты;
- фазовость развития спортивной формы является естественной основой построения макроцикла тренировки типа годичных и полугодичных;
- фазы становления, сохранения и временной утраты отражаются в построении отдельных периодов тренировки – подготовительного, соревновательного и переходного;
- в различных видах спорта у сильнейших спортсменов встречаются различные типы кривых динамики спортивных результатов («одновершинные», «двухвершинные спортивные», «трёхвершинные»);
- периоды, когда наблюдается наибольшее количество высших достижений, связаны не столько с сезонно-климатическими условиями, сколько со сроками спортивных состязаний,

МГПУ им. И.П.Шамякина

а в конечном счете – с особенностями построения спортивной тренировки, динамикой тренировочных нагрузок.

Фундаментальные теоретико-методологические положения построения тренировочного года (четкая периодизация, вариативность нагрузок, разнообразие средств, нацеленность на достижение наивысших результатов в главных соревнованиях), разработанные у нас в стране усилиями многих специалистов, нашли широкое признание во многих странах мира.

Большой объем соревновательных выступлений и их высокая концентрация во времени у сильнейших скороходов мира вынуждают тренеров и спортсменов вести поиск новых путей построения тренировки в течение года, позволяющих обеспечивать длительное нахождение в состоянии готовности к демонстрации высоких спортивных результатов. Ввиду этого в научно-методической литературе все настойчивее высказывается мысль о том, что сложившаяся система периодизации спортивной тренировки вошла в противоречие с передовой практикой. Как считает М. Портманн [13], основные принципы планирования, разработанные Л. П. Матвеевым, хотя и применяются в подготовке начинающих спортсменов, уже устарели для построения тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов.

Поэтому в практике подготовки скороходов начали появляться принципиально новые подходы к построению макроциклов тренировки, отличные от классической периодизации, разработанной Л. П. Матвеевым. Некоторые авторы стали отвергать наличие подготовительного, соревновательного и переходного периодов в годичном цикле с присущими им специфическими задачами и содержанием. Они ввели помесячное планирование тренировочного процесса с подготовкой к каждому более или менее ответственному соревнованию, предлагая использовать разнообразные новые обозначения структурных образований тренировочного процесса в течение года – этапы накопления и реализации потенциала, большие блоки, этапы, «спирали» и др. [3], [14], [15].

Имеются некоторые данные и о том, что методика, основанная на равномерном распределении тренировочных нагрузок и соревновательной деятельности в течение всего года, малоперспективна с точки зрения достижения действительно выдающихся результатов, раскрытия индивидуальных возможностей спортсменов и демонстрации наивысших результатов в главных соревнованиях сезона. Правда, следует иметь в виду, что этот вариант построения тренировки имеет ряд существенных преимуществ: он позволяет длительное время поддерживать высокий уровень тренированности и достаточно успешно выступать в соревнованиях в течение всего спортивного сезона; при такой структуре годичного цикла подготовки намного проще и однообразнее построение тренировки [12].

Весьма спорным и интересным является вопрос о том, какие именно главные факторы обусловливают продолжительность и структуру тренировочного года (макроциклов) – только ли календарь спортивных соревнований или же в основе планирования годичного цикла тренировки спортсменов должны лежать биологические закономерности становления спортивной формы.

Динамика соревновательных результатов в каждом большом цикле тренировки (типа годичного или полугодичного) часто используется как показатель длительности удержания состояния спортивной формы. Так, например, в циклических видах спорта принято считать, что спортсмен находится в состоянии спортивной формы, если его результат в соревнованиях отклоняется от его лучшего личного достижения на 1,5–2%.

Рост достижений в мировой спортивной ходьбе вызывает необходимость не только разрабатывать оригинальную технику физических упражнений, новую тактику спортивной борьбы, но и искать также новые, все более эффективные средства, методы и организационные формы ориентации, отбора и подготовки скороходов, нетрадиционные способы восстановления работоспособности, построения, моделирования, программирования, прогнозирования и контроля тренировочного процесса [14].

Высокие спортивные достижения в спортивной ходьбе во многом определяются скоростью прохождения дистанции. Скорость передвижения по дистанции в спортивной ходьбе, в свою очередь, зависит от рационального сочетания длины и частоты шагов. Поэтому при анализе структуры спортивных достижений на уровне соревновательной деятельности для тренеров-практиков наибольший интерес представляют прежде всего следующие вопросы: Какие результаты показывают сильнейшие скороходы мира на отдельных участках дистанции?; Как эти результаты влияют на конечный общий результат в соревнованиях и какова их значимость? Обращает на себя внимание и тот факт, что среди отдельных структурных компонентов подготовленности есть факторы, значимость которых действительно меняется с увеличением длины дистанции, уровня тренированности. Однако есть и факторы, степень влияния которых на конечный результат остается постоянной независимо от вида спортивного упражнения. К ним относятся: возраст, спортивный стаж, экономичность техники движений.

МГПУ им. И.П. Шамякина

В современной спортивной ходьбе применяются различные методические подходы к построению годичной подготовки, нередко исключающие друг друга.

С целью выявления особенностей построения тренировочного года у квалифицированных скороходов нами также были проанализированы комплексные целевые программы, планы подготовки сборных национальных команд (России и Республики Беларусь) при подготовке к Олимпийским играм по спортивной ходьбе 2000–2008 гг., официально опубликованные в печати.

Для получения точных сведений о наилучших вариантах построения тренировочного года скороходов нами изучались структура и содержание годичного цикла подготовки у ведущих скороходов мира, России и Белоруссии (всего около 80 случаев). При этом использовались также фактические данные о построении и содержании тренировочного процесса в годичном цикле, отраженные в литературных источниках и исследовательских материалах других авторов.

Следует отметить, что систематизация и изучение опыта построения и планирования тренировочного года ведущими тренерами и спортсменами – дело чрезвычайно трудоемкое, поскольку нередко у представителей одного и того же вида спорта имеются различные представления о наименовании и назначении различных звеньев тренировочного процесса (этапов, периодов, мезоциклов, микроциклов) внутри года.

Поэтому в ходе исследования нас прежде всего интересовали общие вопросы: Сколько циклов обычно планируется в течение года в спортивной ходьбе? Какова их продолжительность? Каково соотношение продолжительности подготовительного и переходного периодов в годичном цикле? Сколько этапов включает каждый период тренировки и какова их длительность? Каковы параметры нагрузок при различных вариантах построения тренировочного года?

В целостной структуре годичного цикла количество этапов (мезоциклов) и их продолжительность зависят от формы построения тренировочного года и специфики вида спорта.

Мы установили, что длительность этапов не является жестким образованием. Вариации определяются индивидуальными особенностями протекания адаптационных перестроек в связи с тренировочной работой и соотношением процессов «работа – отдых» во всех тренировочных блоках, от тренировочного занятия до макро- и микроциклов, на принципах обеспечения эффекта «суперкомпенсации». Длительность периодов и этапов определяется:

- общей протяженностью планируемого цикла и календарем соревнований;
- количеством выделенных этапов под количество главных (ведущих) задач;
- необходимым временем для решения главной задачи;
- эффективностью тренировки.

У скороходов годичный цикл подразделяется, как правило, на два периода – подготовительный и соревновательный. Осенне-зимний макроцикл, продолжительностью 20–24 недели, включает подготовительный период – 16–18 недель, который, в свою очередь, делится на два этапа: общеподготовительный (10–12 недель) и специальноподготовительный (4–6 недель). Весенне-летний макроцикл, продолжительностью 28–32 недели, состоит из:

- подготовительного периода – 14–16 недель, которые, в свою очередь, делятся на два этапа: общеподготовительный (10–12 недель) и специальноподготовительный (4–6 недель);
- соревновательного периода – 12–14 недель, состоящего из предсоревновательного этапа (2–4 недели) и этапа основных соревнований (10 недель);
- переходного периода – 4–6 недель.

Средняя длительность этапов от 4 до 7–8 недель. Она зависит от индивидуальных особенностей развития адаптационных процессов, календаря соревнований (в соревновательном периоде), стоящих задач и организационных условий тренировок. В решающей степени длительность этапов определяется исчерпанием «тактических адаптационных резервов» [15], [16].

Определение и формирование задач и целевых установок по этапам и микроциклам в каждом конкретном случае исходит из общих закономерностей развития тренированности, обосновывается индивидуальными особенностями развития спортсмена и подчиняется логике преемственности задач в годичном цикле.

По своей структуре задачи и целевые установки подразделяются на стратегические и тактические. Стратегические относятся к тренировке в макроциклах по периодам и большим этапам, тактические – к макроциклам и тренировочным занятиям. Стратегические задачи и целевые установки формируются на основании анализа исходного состояния, вытекают из выводов и заключений этапов «тестирования» и «анализа» и представляют собой продукт объекта целеобразования.

МГПУ им. И.П.Шамякина

При определении основных лимитирующих ошибок и формировании техники следует исходить из положения о технической подготовленности как главном системообразующем факторе, анализируя индивидуальный вариант техники, его качество и степень рассогласования с моделью.

Структуру задач и целевых установок следует формировать, подчиняясь логике периодизации и расписанию соревнований, учитывая длительность годичного цикла, особенности календаря соревнований, задачи и условия подготовки и биологические особенности совершенствования организма.

Принцип волнообразности динамики подготовленности, обусловленный принятой периодизацией, предопределяет цикличность целевых установок, особенности сочетания главных задач, влияет на принципы формирования средств и методов тренировки, выбор режимов мышечной деятельности и периодичность их смены.

В связи с принятой периодизацией и моделируемой динамикой общего состояния тренированности и необходимостью сочетания двух классов задач строится логика преемственности стратегических задач по периодам и этапам, выделяются главные и второстепенные задачи, формируются блоки средств и выбираются методы их применения.

Стратегические задачи и целевые установки в процессе программирования трансформируются в тактические задачи тренировки.

Таким образом, на основании результатов исследования построения и содержания годичного цикла тренировки квалифицированных спортсменов в спортивной ходьбе можно сделать следующие выводы.

Выводы

1. Выявлены закономерности в распределении объемов тренировочной нагрузки по периодам и в годичном цикле.

2. Определены ведущие факторы структуры тренировочных нагрузок, взаимосвязанные с успешностью выступления в основных соревнованиях сезона, которые необходимо учитывать при подготовке скороходов.

3. В основе того или иного варианта построения тренировочного года лежат разные концептуальные взгляды на процесс построения спортивной тренировки, на распределение и динамику тренировочных и соревновательных нагрузок в течение года; специфика вида спорта и система соревнований, принятая в нем; возраст, квалификация и индивидуальные особенности спортсменов; условия подготовки и многие другие факторы.

4. Влияние основных компонентов структуры соревновательной деятельности скороходов на уровень их спортивных результатов является неоднозначным и изменяется как в рамках годичного цикла от соревнования к соревнованию, так и в процессе многолетнего роста мастерства квалифицированных скороходов.

Литература

1. Матвеев, Л. П. Основы спортивной тренировки : учеб. пособие / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1977. – 280 с.

2. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учеб. для вузов / Л. П. Матвеев. – 4-е изд. – СПб. : Лань, 2005. – 384 с.

3. Верхошанский, Ю. В. Программирование и организация тренировочного процесса / Ю. В. Верхошанский. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 175 с.

4. Матвеев, Л. П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов : учеб. пособие / Л. П. Матвеев. – Киев : Олимпийская литература, 1999. – 318 с.

5. Озолин, Н. Г. Современная система спортивной тренировки / Н. Г. Озолин. – М. : Физкультура и спорт, 1970. – 479 с.

6. Озолин, Н. Г. Настольная книга тренера: Наука побеждать / Н. Г. Озолин. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 863 с.

7. Бондаренко, С. К. Спортивная ходьба: техника, методика тренировки / С. К. Бондаренко. – СПб., 1992. – 93 с.

8. Королёв, Г. И. Современные принципы системы подготовки в спорте. Очерки по теории методологии современной системы спортивной подготовки. На примере подготовки в спортивной ходьбе / Г. И. Королёв. – М. : Мир атлетов, 2006. – 104 с.

9. Платонов, В. Н. Теория спорта / В. Н. Платонов. – Киев : Вища школа, 1987. – 423 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

10. Платонов, В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 1997. – 584 с.

11. Платонов, В. Н. Подготовка квалифицированных спортсменов / В. Н. Платонов. – М. : Физкультура и спорт, 1986. – 286 с.

12. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

13. Portmann, M. Planification et periodisation des Programmes d'Entrainement et de Competition / M. Portmann // Journal de l'Athletisme. – 1986. – № 30. – P. 5–15.

14. Королёв, Г. И. Да здравствует ходьба: Энциклопедия ходьбы человека / Г. И. Королёв. – 2-е изд., доп. – М. : Мир атлетов, 2003. – 528 с.

15. Лемешков, В. С. Научно-методические основы системы подготовки высококвалифицированных скороходов в Республике Беларусь : моногр. / В. С. Лемешков. – Гомель : УО «Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины», 2004. – 200 с.

16. Лемешков, В. С. Разработка системы периодизации годичного тренировочного цикла в спортивной ходьбе / В. С. Лемешков // Проблемы повышения эффективности тренировочной и соревновательной деятельности в спорте (научно-педагогическая школа Т. П. Юшкевича) : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск,13 марта 2008 г. / редкол.: М. Е. Кобринский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУФК, 2008. – С. 48–50.

Summary

The article reflects the actual problems of training highly-qualified footman sportsmen in the annual cycle.

Поступила в редакцию 06.03.09.

УДК 378.1.035

И. В. Угликова

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ КЛАССИЧЕСКОГО ТИПА

Статья выполнена с позиций проектно-программного подхода и посвящена изложению концептуальных оснований деятельности, направленной на развитие социокультурной компетентности студентов в процессе обучения в университете классического типа. Согласно логике концептуализации, в работе указывается на актуальность проектируемой деятельности, ее цель и ценностные основания, подходы и принципы, регламентирующие деятельность, а также теоретическую базу решения обозначенной проблемы. Представленные концептуальные основания составляют необходимый фундамент для последующей разработки технологии развития исследуемого явления.

Введение

В последние годы многие авторы выстраивают свои исследования с позиций проектно-программного подхода с учетом разработок Академии последипломного образования и отдела проектирования образовательных систем НИО, разрабатывая такие компоненты образовательных проектов, как концептуальные основания планируемой деятельности, ее технологические аспекты, ресурсное обеспечение.

С позиций практикоориентированной науки и проектирования в образовании **концептуализацию** рассматривают как развернутое предъявление, форму опосредования и проработки замысла преобразования управляемой деятельности. В этом случае она выступает в качестве атрибута и одной из фаз (наряду с технологизацией и ресурсообеспечением) *проектирования* (являющегося современным способом, культурной формой нормирования и трансляции образовательных процессов, институтов и сред, который обращен к реальности будущего, направлен на достижение заранее планируемых преобразований, развитие проектируемых объектов [1, 49]).

С тем, чтобы сделать предъявляемый замысел преобразования более полным и четким, в концептуальной части исследования выделяют следующие блоки: *проблемный* (доказывающий востребованность предполагаемых изменений), *целевой* (содержащий развернутую формулировку цели деятельности), *ценностный* (утверждающий и защищающий ценностные основания автора),

МГПУ им. И.П.Шамякина

теоретический (доказывающий возможность преодоления обозначенных проблем с точки зрения наличия теоретических средств их решения), *нормативный* (указывающий на методологические средства преобразуемой деятельности: *подход*, в котором она будет строиться, и *принципы*, которыми будет регламентироваться) [1, 136–138].

Ниже представлены концептуальные основания создаваемого автором статьи проекта, направленного на развитие социокультурной компетентности студентов (СКК) в процессе обучения в университете классического типа.

Результаты исследования и их обсуждение

Сегодня является очевидным, что, помимо формирования высококвалифицированных в профессиональном и культурном отношении, гармонично развитых специалистов, миссией университетского образования является содействие развитию культуры мира на основе универсальных ценностей – уважения жизни, свободы, справедливости, толерантности, прав человека, а также профилактике различных фобий по отношению к всему непривычному (и прежде всего этно- и ксенофобии). Это требует такой организации процесса обучения в университете классического типа, цель которой в том, чтобы обучающиеся, вобрав в себя ценности различных культур, при столкновении с незнакомым им явлением (будь то иное мнение, вера, норма поведения и др.) не впадали «в соблазн обозвать это чужим … или посчитать его бесполезным и бессмысленным … и отторгнуть», а были готовы «поставить его в ряд других или признать уникальным» (В. А. Никитин, цит. по [1, 46]), на практике обеспечить рациональное и уважительное восприятие, а также конструктивное и эффективное сотрудничество и взаимодействие с ним. В то же время на данном этапе развития науки не разработаны психолого-педагогические основания и принципы построения многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия людей как носителей различных норм культуры и социальных отношений. Вышесказанное дает нам возможность сформулировать **проблему**, на разрешение которой направлен проект, состоящую в существовании разрыва между потребностью современного общества в личности, понимающей и принимающей культурное разнообразие как норму и неизбежность совместного бытия, осознающей право каждого на инаковость в широком смысле этого слова (т. е. потребности в личности с развитой социокультурной компетентностью), и отсутствием соответствующих норм деятельности, на это направленных.

Содержательность любой деятельности в значительной степени определяется наличием ее целевой характеристики, т. е. представления о том, что мы хотим получить, а также о характеристиках, качествах, свойствах будущего результата как конечного продукта деятельности. Мы определили основную **цель** проекта как достижение обучающимися прироста в уровне социокультурной компетентности, подразумевая при этом изменения в обучающихся, охватывающие не столько багаж их знаний, сколько их ценностные ориентации, особенности мировосприятия, отношение к себе и к людям, стиль и направленность поступков, что рассматривается рядом исследователей в числе важнейших результатов образования [2, 24].

В тесной взаимосвязи с целевым блоком находится блок, задающий **ценностные основания** автора, которые направляют и регулируют его действия, составляя фундамент поведения, активности, мировоззрения. В качестве таковых нами приняты *ценности культуры*, *другодоминантности*, *развития*, которые мы трактуем как *«ценности-добродетели»* (термин Н. Б. Крыловой [3, 43]), т. к. полагаем, что в их основе лежат наиболее значимые нормы отношения к человеку. Каждая из них конкретизируется соответствующей *«ценностью жизнедеятельности»* как поведенческой и деятельностной нормой, обеспечивающей существование человека в сообществе других.

Постулируя *ценность культуры*, мы исходим из того, что человек оценивает, осмысливает и переживает мир, сводит в целостность все явления действительности, попадающие в сферу его опыта, через категории культуры. Однако этому предшествует освоение, присвоение (по Н. Б. Крыловой – наследование [3, 138]) личностью в процессе обучения и воспитания многообразных программ жизнедеятельности, которые и образуют социальный опыт. Каждый такой шаг по направлению к включению обучающегося в культуру представляет собой форму культурного самоопределения и саморазвития, ступень поиска и нахождения своего места в культуре и мире [3, 147]. А это означает, что от субъекта, организующего деятельность по развитию СКК, требуется не передача готовых знаний о культуре, а создание условий, в которых обучающийся сам начнет действовать культурно, творчески используя осмысленные и присвоенные им ценности, нормы, знания и образцы. Таким образом, ценностью жизнедеятельности, конкретизирующей ценность культуры, выступает *ценность принятия*, *наследования культуры обучающимися*.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Развитие у студентов СКК подразумевает ориентированность и направленность их поведения на понимание и принятие каждого человека как суверенной личности, как «значимого Другого». То есть ведущей ценностной ориентацией обучающихся должна стать *«другодоминантность»*. Однако достижение этого результата невозможно, если педагог сам не принимает обучающегося как суверенную личность с правом на собственное мнение и его отстаивание. А потому в качестве ценности жизнедеятельности, конкретизирующей ценность другодоминантности, мы принимаем *ценность субъект-субъектного взаимодействия* как взаимодействия Значимых Субъектов, чьи жизненные пути пересеклись, образовав значимое со-бытие (живую общность людей в бытийном единстве и различенной самобытности каждого, входящего в эту общность [4, 371]).

Постулируя ценность *развития*, мы полагаем, что проектируемая деятельность способствует развитию обучающихся как личностей, как субъектов собственной жизни и культуры, способных к творческой жизнедеятельности и преобразованию окружающей действительности. Однако для того чтобы это стало возможным, в качестве ценности жизнедеятельности следует признать ценность *саморазвития* «как фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни», достигать структурного преобразования своей самости, сдвига и скачка в общем развитии [5, 35].

В качестве **фундаментального основания** процесса развития социокультурной компетентности студентов нами приняты культурологический и деятельностный подходы. **Культурологический подход** (в понимании Н. Б. Крыловой [3, 65]) обеспечивает анализ явления через призму системообразующих культурологических понятий и позволяет рассматривать развитие СКК студентов в процессе обучения как культуросообразное продуктивное взаимодействие субъектов (педагога и обучающихся), реализуемое в контексте *основных функций культуры* (наследования и развития систем ценностей в целях обеспечения жизни сообществ и их разнообразия; создания и обеспечения адекватных связей, взаимодействий и коммуникаций в сообществе; обеспечения качества жизнедеятельности сообществ и человека в них; создания условий для социальной и творческой самореализации человека, выявления и роста его индивидуальных особенностей [3, 67]).

Реализация культурологического подхода осуществляется через соотнесение деятельности по развитию СКК с культурой, соответствие особенностям текущих культурных процессов *(принцип культуросообразности)*; смещение акцента на способность субъекта к организации новых культурных форм, определение его места в культуре не только как потребителя, но и как творца *(принцип продуктивности)*; отражение многообразия современного мира, где неизбежно вступают во взаимодействие различные типы культур, что делает необходимым принятие культурного разнообразия как нормы совместного бытия, выстраиваемого на основе конструктивного сотрудничества, равноправия и взаимоуважения *(принцип мультикультурности)* [3, 75–97].

Принятие культурологического подхода также означает отход от нацеленности процесса обучения на когнитивные ценности (передачу знаний) и переориентацию на базовые духовные и нравственные ценности, на создание условий для их присвоения, а также для самоопределения, самореализации и саморазвития личности обучающихся.

Ключевая компетентность не может быть передана обучающимся в форме информации, но выращивается в процессе самопреобразования и рефлексии. Поэтому в качестве фундаментального основания процесса развития СКК студентов на равных с культурологическим выступает **деятельностный** подход, провозглашающий преобразовательное отношение к действительности; с его позиций, развитие СКК рассматривается как подлежащая организации деятельность, связанная с целенаправленным изменением и преобразованием внешнего мира и самого обучающегося. В качестве основной цели этого процесса выступает не приращение предметных знаний и не усвоение готовых норм деятельности, а трансформация внутренних структур, участвующих в деятельности, развитие способностей обучаемых, в связи с чем содержание обучения предстает как синтез предметного и деятельностного компонентов, где приоритет отдается освоению деятельностного содержания, в то время как предметное выступает лишь его средством.

Деятельностный подход конкретизируется через *принципы*: *субъектности* (занятие индивидом активной позиции по отношению к собственной практике и преобразование последней); *выращивания педагогом новых способностей обучающихся* [6, 68–70] (направленность его действий, общения, коммуникации на естественное самоизменение обучающихся, организацию их активной, самостоятельной и продуктивной познавательной деятельности); *технологичности и диагностичности* [7, 45] (представление развития СКК студентов как технологического процесса по «обработке» *исходного продукта* – студента с недостаточным уровнем развития СКК с целью получения *конечного продукта* – студента, достигшего прироста

МГПУ им. И.П. Шамякина

в уровне СКК, с обязательной диагностикой исходного, промежуточных и конечного состояний на основе механизма обратной связи); *стохастичности* (признание практической невозможности полной алгоритмизации процесса становления и развития обучающихся, но возможности и необходимости создания *развивающей среды*, оказывающей опосредованное влияние на их личность с целью спонтанного изменения в результате самостоятельной деятельности).

Представленные нормативные основания деятельности в дальнейшем определяют выбор содержания, общей стратегии и методов обучения, отбор учебного материала, способов включения в деятельность, характер учебных ситуаций и возможные варианты самоопределения их участников.

Достижение заданной цели мы считаем возможным за счет использования ряда **теоретических положений** психологии развития (в частности, теории развития субъективной реальности человека) как части психологической антропологии. По В. И. Слободчикову, к основополагающим характеристикам человеческого существования, конституирующим саму его человечность (цит. По. [5, 18]), относятся сознание, деятельность и со-бытийная общность людей в их бытийном единстве и различенной самобытности каждого, входящего в нее [4, 371]. Помимо общественной (внешней) жизни, наблюдаемой окружающими, у человека есть внутренняя жизнь, представляющая собой уникальный мир мыслей, переживаний, отношений, т. е. некую *субъективную реальность*. «Это сложно организованный, согласованный внутри себя, развивающийся целный мир» [4, 16], но в его становлении большую роль играет освоение индивидом культуры, ценностей и норм отношений человека к человеку. Следовательно, внутренний мир человека, его неповторимость «есть в то же время активное воспроизведение, конструирование, понимание того мира, в котором реально живет и действует конкретный человек» [4, 72].

Согласно авторам теории, *развитие* – это преобразование человеком природных, социальных, культурных и духовных условий в совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к жизнедеятельности. В качестве *природных предпосылок* процесса развития СКК студентов, с нашей точки зрения, могут рассматриваться психологические особенности обучающихся, соответствующие определенному этапу периодизации развития субъективной реальности (по В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву). Исходя из данной периодизации, время обучения в университете является начальным этапом периода *индивидуализации*, связанного с поиском своей укорененности в мире, выработкой мировоззрения, становлением подлинного авторства в определении и реализации своего способа жизни [8, 49]. Именно на этой ступени, обособляясь от образа себя в глазах окружения и объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность. Период индивидуализации является достаточно неоднородным; исследователи выделяют в нем: *кризис юности* (17–21 год), *молодость* (19–28 лет), *кризис молодости* (27–33 года) и *взрослость* (32–42 года). Следовательно, время обучения в университете совпадает с кризисом юности (а, как известно, «где нет кризиса ставшей системы, там нет развития» [8, 42]) и вступлением в период молодости, целью которого должна стать оптимальная реализация возможностей саморазвития, обретение полноты самобытия и ответственности за мир и за себя. Однако достигнуть этого можно только с помощью культуросообразной, нормативно заданной «деятельности развивания» (термин В. И. Слободчикова [5, 35]), призванной побуждать обучающихся к саморазвитию; без нее само начало определенного цикла развития и становление способностей на той или иной стадии этого процесса оказывается проблематичным [8, 42–45].

По В. И. Слободчикову, в ходе развития происходит *становление* разных форм человеческих общностей (форм со-бытийности) и *образование* многообразных способностей человека, позволяющих ему входить в различные общности (приобщаться к существующим формам культуры) и выходить из них (индивидуализироваться и самому творить новые формы), т. е. быть самобытным. Конкретизируя данный тезис относительно интересующего нас периода кризиса юности как ступени развития субъективной реальности, приходим к выводу, что он является одним из кризисов рождения со-бытийности, стадия принятия которой (в процессе поиска ее новых форм) приходится как раз на период молодости [там же].

Становление субъективности человека прямо связано с формами, принципами организации социальных объединений, динамикой их изменения и развития [4, 154]. Наблюдения показывают, что изначально группа обучающихся является, как правило, *формальной общностью* (где практически отсутствуют связи и взаимозависимости), представляя собой лишь отношения как результат сравнения субъектов по какому-либо основанию [4, 173]. В связи с этим от субъекта-организатора деятельности требуется создание условий для постепенного перестраивания формальной общности в *со-бытийную*, характеризующуюся образованием неформальных связей между всеми

МГПУ им. И.П. Шамякина

ее участниками (включая и самого организатора), обеспечивающих понимание (постижение) одной индивидуальностью другой индивидуальности в процессе постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания. Создание преподавателем со-бытийной общности обучающихся (основной функцией которой является развитие как таковое и развитие субъективности обучающихся в частности) рассматривается нами в качестве основной *культурно-духовной предпосылки* процесса развития СКК студентов.

С*оциальную предпосылку* развития СКК студентов составляет, с нашей точки зрения, наличие и постоянное приращение объема общих и специальных знаний, умений и опыта деятельности (т. е. компетенций, необходимых для решения практических и теоретических задач) в ходе социально-гуманитарной подготовки выпускников высших учебных заведений всех специальностей, являющейся обязательной во всех учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования.

Выводы

Зафиксированный в результате анализа познавательной ситуации разрыв между потребностью общества в личности, понимающей и принимающей культурное разнообразие как норму и неизбежность совместного бытия, осознающей право каждого на инаковость в широком смысле этого слова, и отсутствием соответствующих норм деятельности, актуализирует детальную разработку концептуальных оснований деятельности, направленной на развитие социокультурной компетентности студентов в процессе обучения в университете классического типа.

В соответствии с логикой проектирования, определенное на данном этапе исследования проблемное поле деятельности по развитию СКК, ее целеценностные ориентиры, теоретические основания и нормативная база составляют необходимый фундамент для последующей разработки технологии развития социокультурной компетентности студентов в процессе обучения в университете классического типа, что является одной из задач проводимого автором статьи диссертационного исследования.

Литература

1. Масюкова, Н. А. Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

2. Вишневский, М. И. Философия образования и проблема человека / М. И. Вишневский, В. А. Костенич, Я. И. Трещенок. – Могилев : МГПИ им. А. Кулешова, 1997. – 69 с.

3. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.

4. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

5. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: Реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Очерки психологии образования. Серия: Материал для педагогических размышлений. – Биробиджан : БГПИ, 2003. – Вып. 2. – 160 с.

6. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.

7. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

8. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.

Summary

Grand Duchy of Lithuania XV–XVI centuries is a cradle of the Byelorussian statehood and a place where the Byelorussian nationality was formed. In feudal society of GDL for the given period there has passed a process of formation and development of all systems of the government and management, beginning from a representative institutions of a seim to the edition of three statutes of GDL 1529, 1566, 1588 years.

In work a position of gentry and its participation in seims' activity is presented. The seim of GDL in the course of the evolution became a forum of sharp inconsistent struggle of gentry's magnate for the rights, liberties and privileges. This and other things has defined political prospect of GDL and in a consequence of Polish Lithuanian Common Wealth.

Поступила в редакцию 29.04.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 378.14.147(043.3)

Т. Н. Чечко

ОПТИМИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ НА 1 КУРСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (в аспекте формирования ключевых академических компетенций)

В статье предпринимается попытка оптимизировать литературоведческую подготовку студентов-филологов 1 курса посредством формирования ключевых академических компетенций.

Введение

Начальная подготовка будущих учителей литературы в педагогических вузах многие годы складывается из блока предметов в составе «Устного народного творчества», «Истории древнерусской литературы», «Введения в литературоведение» и – периодически – «Выразительного чтения». До недавнего времени (в соответствии со стандартами первого и второго поколения) она была в основном направлена на формирование теоретико- и историко-литературных знаний и выработку навыков и умений, главным образом связанных с техникой литературоведческого анализа. С появлением стандартов третьего поколения общая цель подготовки специалистов стала формулироваться как *«формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные и профессиональные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности»* [1, 3].

Как видим, академические компетенции в государственном стандарте называются первыми. И это неслучайно, поскольку именно они служат инструментальной, технологической основой формирования всех других компетенций.

В связи с новыми, компетентностными, требованиями к подготовке специалистов высшей квалификации перед теоретиками и практиками высшей школы возникает масса вопросов. И среди них: какой должна быть начальная литературоведческая подготовка студентов-филологов, чтобы она отвечала этим требованиям? Какие изменения содержательно-процессуального характера в неё следует внести?

Результаты исследования и их обсуждение

Рассматривая один из аспектов этой проблемы, а в этом состоит главная цель данной статьи, обратим, прежде всего, внимание на следующее.

С позиций системного подхода вторая профессия преподавателя-филолога входит в группу профессий (учитель музыки и пения, учитель ИЗО, учитель МХК), которые объединяются одним общим названием – *учитель искусства* – и одним видом учебно-воспитательной деятельности как деятельности *художественно-педагогического* плана. Воспитание искусством требует от педагога соответствующих личностных способностей, функциональных качеств или, используя новейшую терминологию, профессиональных компетенций.

Одна из этих компетенций напрямую связана со вторым, полуофициальным названием профессии преподавателя-филолога как «учителя-*словесника*». Она заключается в умении представителей этой профессии *владеть мастерством устной и письменной речи*, *производить на соответствующем уровне те или иные речевые продукты*.

Сущность другой не менее важной функции состоит в умении учителя литературы «проделывать работу по *синтезу, связыванию воедино*, с одной стороны, *познавательного и эмоционально-ценностного (ценностно-ориентационного)*, а с другой, *историко-генетического и функционального подходов (аспектов*) к анализу (освещению) литературно-художественных явлений» [2, 94]. Об обязательной двойной опоре на «рацио» («чтобы дети поняли образцовое произведение») и «эмоцио» («чтобы дети его почувствовали») в процессе преподавания литературы в школе впервые заговорил К. Д. Ушинский. Он же обратил внимание на то, что на практике овладеть такими умениями весьма нелегко в силу их разнонаправленности. «Длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство, а с другой стороны, впечатление на чувство возможно тогда, когда образцовое

МГПУ им. И.П.Шамякина

произведение совершенно понятно» [3, 346]. Требование же сочетать историко-генетический и функциональный подходы (аспекты) к анализу (освещению) литературно-художественных явлений стало «пробивать себе дорогу» в школьную и вузовскую методику несколько позднее, со времен А. А. Потебни. А особенно настойчиво – с момента, когда историко-функциональное направление в литературной науке выделилось в самостоятельное научное направление, т. е. приблизительно в 70-е годы прошлого века.

В последние десятилетия в связи широким распространением, с одной стороны, системных исследований, а с другой, средств массовой коммуникации в профессиональной деятельности преподавателя-филолога особую значимость стала приобретать еще одна важная функция. Она связана, в частности, с умением подходить к своему предмету как к части *метасистемы искусства*. Метасистемы, взятой как в статике, в отвлечении от динамизма его реального существования (как часть жанрово-видовой системы искусства, например), так и в самой динамике художественно-исторического процесса (закономерности литературного развития как части закономерностей развития художественной культуры в целом) [2, 100–105].

Отмеченные компетенции (здесь названы лишь наиболее важные из них) – предмет профессиональной заботы преподавателей литературоведческих кафедр на протяжении всех пяти лет обучения студентов-филологов. Кроме этого и параллельно с этим, особенно на 1 курсе, в период перехода вчерашних абитуриентов от школы к вузу большое внимание должно уделяться формированию *академических*, или *учебных*, *компетенций*, т. е. *умений учиться*.

Эти умения «жизненно необходимы» первокурсникам. Только овладев ими, они смогут гармонично войти в избранную профессию, овладеть вузовскими нормами и формами обучения, под предметно специализированным углом освоить большие объёмы учебной информации.

Состав академических компетенций неоднороден. Но принципиальное значение для студентов-филологов как будущих учителей *литературы* имеют такие компетенции *коммуникативно-деятельностного и познавательного* характера, как *умение владеть устной и письменной речью*, *добывать и обрабатывать необходимую информацию*, *применять принципы исторического и системного подхода* к изучаемым литературно-художественным явлениям.

Формирование этих компетенций может осуществляться либо на факультативных занятиях (спецсеминарах), либо (прежде всего и главным образом) в рамках блока литературоведческих предметов, традиционно включаемых в учебный план. В последнем случае оптимальное решение этой задачи не может не зависеть от *степени упорядоченности* их содержания и организационных форм, от того, насколько они обладают качествами необходимой *универсальности, интегрированности*, взаимной *согласованности*.

К сожалению, начальная литературоведческая подготовка студентов-филологов сегодня страдает предметной разобщенностью. Составители учебных программ по «Введению в литературоведение» не уделяют должного внимания наиболее существенным связям с параллельно осваиваемыми курсами «Устное народное творчество» и «История древнерусской литературы». В свою очередь, в содержании этих последних предметов явное предпочтение отдается многостороннему и разноуровневому анализу фольклорных и литературных явлений перед теоретическим синтезом предоставляемой в распоряжение студентов художественно-эстетической информации. Недостаточно выявляется её иерархичность, отсутствует фокусировка на теориях и понятиях, имеющих интегративный характер. Спорадичны связи между искусством слова (устного и письменного) и соседними областями художественного творчества. Аналогичное положение дел наблюдается и в ходе начальной подготовки будущих учителей-филологов в российских вузах [4], [5].

Между тем К. Д. Ушинский, к которому мы уже обращались, замечал, что разорванность знаний приводит к омертвлению идей и понятий, ибо они «лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» [6, 177]. «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой всё в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет» [3, 335]. Позднее в аналогичном ключе высказывались В. В. Розанов и другие мыслители: «Лучшая школа есть не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя к одним предметам новые; лучшая та, которая их суживает и в то же время углубляет» [7, 98].

МГПУ им. И.П. Шамякина

С *теоретико-гносеологической* точки зрения у объединяемых в систему объектов возрастает их потенциал, появляются новые интегративные свойства («интегративный эффект») [8, 108]. Ни одна система не может гармонично существовать без тесного органического взаимодействия ее элементов между собой и целым [9, 33], хотя достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается и утратой у отдельных частей некоторых свойств.

С *психолого-физиологической* точки зрения знания, не закрепленные теми или иными связями, перегружают память учащихся, легко забываются, теряют свою познавательную значимость. Напротив, интегрированные, т. е. более емкие и компактные, знания уменьшают нагрузки на память обучающихся. Природное свойство человеческого ума – «постоянно систематизировать и обобщать окружающее» [10, 88].

С *дидактической* точки зрения, по степени включенности понятий *в систему*, по тому, с понятиями какого – более высокого или более низкого – *уровня обобщения* могут оперировать студенты и школьники [11, 312], судят об эффективности предпринимаемых педагогических воздействий. Высший уровень овладения учебными знаниями – это тот, на котором обучающиеся способны устанавливать связи между понятиями *различных* систем, использовать информацию *смежных* научных областей. Высокому уровню овладения знаниями соответствует высокая степень обобщенности понятия и умение оперировать понятием в решении задач творческого характера.

С *профессионально-целевой* точки зрения необходимость интеграции содержания специальной подготовки на филологическом факультете обусловливается тем, что эта подготовка не может быть узкоспециализированной. Ведь содержание целей профессионального труда учителя литературы широкопрофильно. Это *«приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие у них на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций»* [12, 3–4].

Перспективы обновления содержания специальной подготовки студентов-филологов в этом направлении, мы в первую очередь связываем с выделением в рамках каждого из литературоведческих предметов *ключевых интегративных понятий*. Подобное структурирование учебного материала обеспечивает иерархичность, соподчиненность подлежащих усвоению сведений, способствует концентрации внимания студентов на главном, помогает лучше понять, какие умения от них требуются, что они должны развивать в себе, чтобы освоить предлагаемый учебный материал.

«Устное народное творчество». В фольклоре как в синкретическом виде искусства, где всё со всем связано, мы имеем дело с дифференцированным синкретизмом. У каждого жанра здесь есть свое неповторимое «лицо». Все фольклорные жанры вместе и каждый в отдельности обладают структурной целостностью и в то же время имеют свою динамику исторического развития. Погружение студентов-первокурсников в эту проблему способствует развитию познавательных компетенций, формирует умение видеть общее и специфическое в произведениях устного народного творчества. Т. е. на роль ключевого интегративного понятия в этом курсе может претендовать, как это на самом деле и происходит, *система фольклорных жанров*. При этом только необходимо всемерно избегать излишнего *«онаучивания»* этого процесса. Нельзя превращать продукты художественного творчества в объект сугубо рационального рассмотрения (а это явление довольно широко распространено в традиционной вузовской практике). Нецелесообразно также идти, как это обычно делается, по пути равномерного распределения учебного времени на все фольклорные жанры, по принципу «каждой сестре по серьге», а уделять особое внимание наиболее «живым» из них, таким, например, как русская лирическая песня, сказка, поговорка и др.

Развитию необходимых компетенций может способствовать постоянное акцентирование внимания на изустной природе фольклорного искусства, богатстве и красочности разговорного народного языка, систематическое использование выразительного чтения фольклорных текстов, их театрализованное представление (фольклорные праздники), заочные экскурсии

МГПУ им. И.П.Шамякина

и пресс-конференции с фольклорными персонажами, привлечение мультимедийных материалов. Особо ценные из них связаны с русской народной песней в кино, на эстраде и в звукозаписи, в исполнении таких знаменитых певцов, как Федор Шаляпин, Сергей Лемешев, Людмила Зыкина, Дмитрий Хворостовский, а также лучших фольклорных ансамблей и ансамблей народной песни.

«Введение в литературоведение». Этот предмет, по логике предназначенный для развития теоретического мышления будущих преподавателей-филологов, тем не менее традиционно нацеливается, в основном, на приобщение студентов-первокурсников к системе теоретико-литературных знаний (понятий). В учебных программах и учебниках по этой дисциплине отсутствует должная установка на овладение навыками *системного и исторического подхода* как двумя главными инструментами познания в области наук о литературе [13]. Поэтому целесообразно в качестве ключевых понятий выделить здесь именно *системный и исторический подходы* с сопутствующими понятиями: герменевтика, художественная и научная интерпретация художественного текста, историко-функциональный подход к произведению искусства слова. Обладая сведениями о происхождении и исторической динамике тех или иных литературных явлений, будущий учитель литературы должен, в первую очередь, научиться понимать, «чему классическое произведение учит, куда ведет … Почему оно живо до сих пор и в каком именно смысле живо» [14, 79]. У него должны быть сформированы такие оценочно-аналитические умения, как умение выделять в художественном тексте его «болевые точки» (Е. Н. Ильин), т. е. самые значимые и важные в образовательно-воспитательном смысле моменты, эпизоды, детали этого текста. Умение ощущать актуальность художественного текста позволит ему в дальнейшем так преподносить учебно-литературный материал, чтобы он переставал быть «вещью в себе», а вызывал у школьников живой интерес, желание спорить, соглашаться или не соглашаться.

«Выразительное чтение». Этот предмет в составе специальной подготовки будущих учителей литературы по определению наименее теоретичен, имеет сугубую направленность на формирование и развитие практических, точнее исполнительско-речевых умений. Поэтому приоритетное значение здесь может иметь такое ключевое интегративное понятие, как *исполнительский анализ,* именно этой своей практической нацеленностью отличающийся как от литературоведческого, так и от филологического анализа. Его особенности подробно раскрыты в современной методике [15]. При отборе текстов для озвучивания может и должен быть, с нашей точки зрения, реализован потенциал межпредметных связей (обычно игнорируемых) с «Устным народным творчеством» и «Историей древнерусской литературы» через обращение к опыту и мастерству сказителей и самим фольклорным и древнерусским текстом.

«История древнерусской литературы». Это, бесспорно, центральная дисциплина на этапе ранней профессионализации студентов-филологов. С неё начинается изучение фундаментального курса истории русской литературы. Ключевых понятий, восполняющих целостность этого курса и одновременно выявляющих его системный «остов», здесь может быть выделено несколько: *«стиль эпохи», «прогрессивные линии развития русской литературы», принципы (типы) художественного обобщения* [16]. Центральность, базисность этих понятий обеспечивается их вхождением в комплекс таких важнейших категорий, как художественная картина средневекового мира, тип средневекового художественного сознания, эстетический идеал древнерусского писателя и т. д. Структурирование содержания курса на их основе позволяет объединить исторический подход с системным. С одной стороны, зафиксировать в сознании студентов самые глубокие структурные изменения художественного мышления средневековых писателей, а с другой, синхронно рассмотреть художественные явления и процессы, информация о которых (в том числе) разнесена по разным литературоведческим и искусствоведческим дисциплинам. В результате студенты могут лучше понять своеобразие решения этических, философских, мировоззренческих проблем как в границах того или иного стиля эпохи, так и в границах всей истории древнерусской литературы в целом. Во все века древнерусская литература представляет собой высокоупорядоченную структуру. Однако структура эта меняется, совершенствуется. Вначале в древнерусской литературе доминировал идеализирующий принцип

МГПУ им. И.П. Шамякина

(тип) художественного обобщения действительности – с его каноничностью, этикетностью, когда писатель не столько изображал жизнь, сколько преображал и «наряжал» её, исходил из представлений о том, как должно было вести себя действующее лицо сообразно своему положению [17, 219, 222]. Затем, особенно в конце литературного Средневековья, обобщающую идеализацию всё более и более начинает теснить типизирующий способ – с его конкретностью, реалистичностью. Литература всё больше обмирщается, всё больше строится из «вещества», захваченного в действительности» (Д. С. Лихачев). Средневековой символизм, прямолинейная условность отходят на задний план. Хотя типизация и в это время не вытесняет до конца идеализацию, а скорее дополняет ее.

Естественно, что совершенствование литературоведческой подготовки в этом направлении, т. е. в направлении оптимизации (восполнения целостности) её содержания должно сопровождаться и определенными перестроениями как на уровне *непосредственного выстраивания учебных занятий* со студентами, так и на уровне *контроля* за их обучением.

Организация полного цикла учебной деятельности обучающихся – от восприятия, осмысления и запоминания учебных знаний до их обобщения, систематизации и применения – потребует использования адекватных обучающих средств, таких, например, как:

- укрупненная, поблоковая организация учебного процесса, проблемно-панорамное изложение учебного материала;
- сочетание словесно-теоретического, наглядно-образного и практически действенного подходов, обеспечивающих одновременное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и волевую сферы личности;
- усиление взаимодействия педвуза с другими социальными институтами (театром, видеотекой, галереей, выставочным залом, музеем и т. д.).

В свою очередь полномерный контроль за эффективностью обучения должен будет включать в себя как количественные, так и качественные *показатели* и опираться на целостную *систему методов* (видов) оценки, включающих в себя опрос, тестирование, учебно-творческие работы (рефераты, альбомы, сочинения-эссе и др.), проверку ведения читательских дневников и коллоквиумы на знание литературных текстов. Такой подход позволит получить информацию сразу о двух важнейших уровнях приобретаемых компетенций – как об их элементарно-предметном уровне, так и об уровне интегральных качеств и способностей студента. Интегративным критерием-показателем, характеризующим результативность освоения системы ключевых академических компетенций, могут служить интеллектуально-коммуникативные умения и способности студентов. Проверяться должны не только литературоведческие знания как таковые, но и те умения и способности, те грани читательской личности, формирование которых составляет смысл и результат литературного образования.

Выводы

Таким образом, разработка дидактических проблем в рассмотренном выше направлении стимулируется противоречием, присущим современной системе специальной (литературоведческой) подготовки, осуществляемой на филологических факультетах педагогических вузов. С одной стороны, традиционное предметно-специализированное обучение ориентирует студентов на приобретение соответствующего набора недостаточно связанных с предстоящей профессией учителя-филолога литературоведческих ЗУНов. С другой же стороны, современные социокультурные условия и определяемые ими образовательные стандарты ориентируют эту подготовку на формирование компетенций, с помощью которых в школе мог быть наиболее эффективно использован человекоформирующий потенциал художественной литературы.

Изучение наук о литературе в педагогическом вузе не может и не должно быть самоцельным. Его необходимо подчинить – особенно на младших курсах – развитию личностных качеств и способностей, связанных с умениями учиться, т. е. с академическими компетенциями.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Литература

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 01.09.06 г., № 89. – Минск, 2006.

2. Анисимов, В. И. Интегративные основы моделирования содержания литературного образования в педагогическом вузе / В. И. Анисимов. – Минск : НИО, 1999. – 240 с.

3. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 10 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1945. – Т. 5. – 600 с.

4. Древнерусская литература XI–XVII вв. : учеб. пособие для студентов высш. учеб. зав. / под ред. В. И. Коровина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 448 с.

5. История русской литературы и литературной критики : учеб. программа / сост. В. В. Ермолович. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2007. – 65 с.

6. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М.-Л. : Изд. АПН РСФСР, 1952. – Т. 10. – 450 с.

7. Розанов, В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.

8. Симонов, В. П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 113 с.

9. Синтез современного научного знания / под ред. Б. М. Кедрова. – М. : Наука, 1973. – 640 с.

10. Корсунский, Е. А. Развитие литературных способностей школьников : учеб. пособие / Е. А. Корсунский. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – 92 с.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь: избр. психол. исслед. / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.

12. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V–XI классы. – Минск : НИО, 2008. – 150 с.

13. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины : учеб. пособие / Л. В. Чернец [и др.] / под ред. Л. В. Чернец. – М. : Высш. шк. ; Изд. центр «Академия», 2000. – 556 с.

14. Методика преподавания литературы в советской школе : хрестоматия / сост. А. Я. Роткович. – М. : Просвещение, 1969. – 375 с.

15. Анисимов, В. И. Исполнительный анализ как инновационная составляющая специальной подготовки студентов-филологов педагогического университета // Наука, образование и культура: состояние и перспективы инновационного развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Мозырь, 27–28 марта 2008 г. : в 2 ч. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: В. В. Валетов (гл. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2008. – Ч. 1. – 311 с.

16. Чечко, Т. Н. Сущность, функции и ведущие предпосылки интеграции литературоведческих знаний в педагогическом вузе / Т. Н. Чечко // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2007. – № 2(17). – С. 151–155.

17. Лихачёв, Д. С. Историческая поэтика русской литературы. Смех как мировоззрение и другие работы / Д. С. Лихачев. – СПб. : Алетейя, 2001. – 566 с.

Summary

The article tries to motivate literary teaching at the philological department (for the first year students) with the help of key academic competence.

Поступила в редакцию 04.09.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Ф І Л А Л О Г І Я

УДК 811.161.3

Н. У. Бяганская

КУЛЬТУРА І МОВА: ПЫТАННЕ НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНАЙ СПЕЦЫФІКІ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ АДЗІНАК

У артыкуле разглядаецца ўзаемасувязь мовы і культуры, іх асаблівасці і агульныя рысы, вызначаецца паняцце нацыянальна-культурнай спецыфікі ўвогуле і фразеалагічных адзінак у прыватнасці. Падкрэсліваецца наяўнасць ў ФА нацыянальна-культурнай маркіраванасці, якая знаходзіць сваё адлюстраванне ў рамках лінгвакультуралагічнага падыходу ў вобразнай аснове і агульнай метафары семантычнага поля фразеалагізмаў (у прыватнасці, ФА са значэннем маўленчых паводзін чалавека) і можа быць вызначана толькі на базе значных ідыяграфічных палей.

Уводзіны

У канцы XX стагоддзя адбыўся пераход лінгвістычных навук да антрапалагічнай парадыгмы, што прывяло да развіцця розных сфер гуманітарных даследаванняў (этналінгвістыкі, этнапсіхалінгвістыкі, сацыялінгвістыкі, лінгвакультуралогіі, лінгвакраіназнаўства і інш.), асновай якіх з'явілася трыадзінства «чалавек – мова – культура».

Праблема «чалавек у мове і мова ў чалавеку», часткай якой з'яўляецца заяўленае даследаванне, – вельмі актуальная ў сучаснай лінгвістыцы, аб чым сведчаць даследаванні Н. А. Арцюнавай «Человек в языке» і некалькі манаграфій пад агульнай назвай «Человеческий фактор в языке», надрукаваных Інстытутам мовазнаўства РАН (г. Масква), праца В. А. Маславай «Homo lingualis в культуре» і іншыя.

Узаемаадносіны мовы і культуры (у прыватнасці, міфалогія, старажытныя абрады і павер'і), даследаванні культурна-нацыянальных асаблівасцей розных сфер чалавечай дзейнасці, адлюстраванай у мове, найбольш шырока пачалі разглядацца іменна ў апошні час.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Праблема ўзаемаадносін мовы і культуры найбольшую распрацоўку знайшла ў працах В. Гумбальта; асноўныя палажэнні яго канцэпцыі наступныя [1]: 1) матэрыяльная і духоўная культура ўвасабляюцца ў мове; 2) кожная культура нацыянальная, яе нацыянальны характар адлюстраваны ў мове праз асаблівае бачанне свету; 3) мова валодае спецыфічнай (для кожнай мовы) унутранай формай, якая выступае як выражэнне «народнага духу», яго культурнай кампетэнцыі; 4) мова – гэта звяно паміж чалавекам і наваколлем.

Так, паводле В. Гумбальта, мова ёсць «народны дух, ён "само бытие" народа і рэальнасць культуры, бо яна здольная ўвесці чалавека ў культуру. Мова зафіксавала ў сабе погляд культуры на свет, чалавека ў ім і саму мову» [1, 238].

Розніца паміж мовай і культурай у тым, што мова як сродак камунікацыі арыентавана на масавага адрасата, у той час як у культуры высокую значнасць мае індывідуальнасць; у адрозненне ад мовы, культура не здольная да самаарганізацыі. Пры ўсім падабенстве гэта розныя семіятычныя сістэмы, і змешваць іх нельга.

Мы разумем ***мову*** як *кампанент* і як *зброю* ***культуры*** (што не адное і тое ж). Адначасова мова аўтаномна ў адносінах да культуры ў цэлым і можа разглядацца як незалежная семіятычная сістэма (г. зн. асобна ад культуры). На думку В. А. Маславай, па прычыне таго, што кожны носьбіт мовы адначасова з'яўляецца і носьбітам культуры, то «языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством презентации основных установок культуры» [1, 245]. Іменна таму, лічыць даследчык, *мова здольная адлюстроўваць культурна-нацыянальную ментальнасць яе носьбітаў*.

Такім чынам, ***культура – частка карціны свету, замацаванай у мове***.

Нацыянальна-культурнай спецыфіцы моўных знакаў прысвечана шмат навуковых даследаванняў. Праблема «мова і культура» разглядаецца ў працах А. Д. Райхштэйна, Р.Берлінга, Дж. Прайда, Дж. Лакоффа, М. Джонсана, Н. Д. Арцюнавай, А. Вежбіцкай, В. М. Тэлія, В. А. Маславай, Д. А. Дабравольскага, І. С. Труновай і многіх іншых.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Як зазначаюць прадстаўнікі рускай школы *этналінгвістыкі* (В. М. Макіенка, М. І. Талстой, В. Н. Топараў, А. Н. Трубачоў), мова – гэта неабходны і натуральны кампанент культуры, з дапамогай якога магчыма ўзнаўленне старажытнай сістэмы ўяўленняў і вераванняў славян, іх традыцый і звычаяў.

Этнапсіхалінгвісты – Ю. А. Сарокін, Е. Ф. Тарасаў, Н. В. Уфімцава – лічаць, што мова аказвае ўплыў не толькі на моўныя паводзіны асобы, але і на яе паводзіны ў цэлым, фарміруючы іх традыцыі і нацыянальна-культурную спецыфіку, моўны этыкет.

Е. М. Верашчагін і В. Г. Кастамараў *(лінгвакраіназнаўчы напрамак)* аддаюць перавагу вывучэнню нацыянальных рэалій, якія знаходзяць свае адлюстраванне ў мове.

Беларускае лінгвакраіназнаўства яшчэ толькі пачынае тэарэтычна і практычна распрацоўвацца (даследаванні Л. Чумак).

В. М. Тэлія, В. А. Маслава, В. В. Вараб'ёў і іншыя прадстаўнікі *лінгвакультуралагічнага* падыходу падкрэсліваюць, што мова з'яўляецца «транслятарам культурнай інфармацыі», у якасці якога выступаюць наступныя моўныя сутнасці: 1) безэквівалентныя моўныя адзінкі і лакуны; 2) міфалагізаваныя моўныя адзінкі; 3) парэміялагічны фонд мовы; 4) моўныя паводзіны; 5) моўны этыкет; 6) сімвалы, стэрэатыпы, эталоны; 7) вобразы; 8) стылістыка моў; 9) мова і рэлігія.

Так, на думку В. А. Маславай, мову культуры ўтвараюць канцэпты, сімвалы, рытуалы, міфалагемы, эталоны, стэрэатыпы, увасобленыя ў моўных знаках [1, 239]. Культура фарміруе і арганізуе думку маўленчай асобы, фарміруючы і моўныя катэгорыі, і канцэпты.

Такім чынам, мова цесна звязана з культурай: яна прарастае ў культуры, развіваецца і выражае яе.

Суаднясенне значэнняў ФА з тым ці іншым культурным кодам складвае змест *культурна-нацыянальнай канатацыі*, якая надае культурную маркіраванасць не толькі гэтым значэнням, але і зместу ўсяго тэксту, які ўключае фразеалагізмы.

Мова з'яўляецца толькі механізмам, які садзейнічае кадыфікацыі і трансляцыі культуры; сапраўдным захавальнікам інфармацыі, адзначае даследчык, з'яўляюцца тэксты.

У рамках гэтай школы і ажыццяўляецца дадзенае даследаванне.

Усе ўзроўні беларускай мовы ўтрымліваюць нацыянальна-культурную інфармацыю, але найбольшая яе канцэнтрацыя назіраецца ў намінатыўных адзінках мовы, да якіх адносяцца, найперш, словы і фразеалагізмы (слоўнікі Ф. Янкоўскага, І. Лепешава, Г. Юрчанкі, З. Санько і інш.).

Звесткі, змешчаныя ў фразеалагічных адзінках (ФА), не толькі інфармуюць пра сістэму светабачання, погляды таго ці іншага чалавека (грамадства, нацыі), эстэтычныя і этычныя ацэнкі, нормы маўленчых і немаўленчых паводзін, але і развіваюць інтэлект, пашыраюць кругагляд, з'яўляюцца важнай крыніцай для фарміравання механізмаў маўлення [2].

Як адзначае А. В. Даніч [3, 155], сістэма вобразаў, замацаваных у гэтых моўных адзінках, звязана з матэрыяльнай, сацыяльнай ці духоўнай культурай пэўнага моўнага калектыву і можа выступаць як паказчык яе культурна-нацыянальнага вопыту і традыцый.

Такім чынам, ***нацыянальна-культурная семантыка – гэта сукупнасць асаблівасцяў умоў жыцця, побыту і звычаяў пэўнага народа, яго гісторыі, грамадска-эканамічнага ўкладу ў моўным увасабленні***.

Пытанні нацыянальна-культурнай спецыфікі фразеалагічных адзінак шырока распрацаваны ў працах А. А. Аксамітава, І. Я. Лепешава, У. І. Коваля, М. Малохі, В. М. Тэлія, А. В. Шарай, С. В. Галяк, А. Л. Садоўскай, В. Т. Іватовіч, Т. В. Валодзінай, Т. А. Сарокіна, В. І. Іўчанкі, Д. А. Дабравольскага, Е. Ф. Арсенцьевай, Е. А. Дабрыдневай, В. А. Маславай, Т. Н. Тавкінь і інш.

Наогул, тэма нацыянальна-культурнай спецыфікі не з'яўляецца рэдкай у галіне фразеалогіі. Традыцыйнае мовазнаўства на працягу значнага адрэзку часу брала за аксіёму, што ФА прадстаўляюць сабой нацыянальна-спецыфічныя адзінкі мовы, якія змяшчаюць у сабе культурны патэнцыял народа. Але, напрыклад, Д. А. Дабравольскі лічыць такое сцвярджэнне вельмі самаўпэўненым [4].

Уключэнне найбольш шырокага раду моўных з'яў у паняцце нацыянальнай культуры ўзыходзіць да ідэй В. Гумбальта пра ўнутраную форму мовы і ўвасабленне ў ёй «духа нацыі». Адсюль выцякае, што розныя моўныя калектывы, якія маюць розныя нацыянальныя канцэпты, ствараюць розныя карціны свету, якія і з'яўляюцца асновай для нацыянальных культур [4, 39].

Як прызнаецца сам Д. А. Дабравольскі, гэты падыход «апраўданы з пункту гледжання пэўнага лінгвафіласофскага дыскурса», аднак, на яго думку, «мала спрыяе вырашэнню менавіта лінгвістычных задач» [5, 38]. Лінгвіст вылучае два шляхі даследавання нацыянальна-культурнай спецыфікі: 1) ***параўнальны метад*** (нацыянальна-культурная спецыфіка пэўнай з'явы пэўнай

МГПУ им. И.П. Шамякина

мовы вылучаецца адносна іншай мовы); 2) ***інтраспектыўны метад*** (уяўленне носьбітаў мовы пра нацыянальную накіраванасць (афарбоўку) пэўных моўных адзінак безадносна да іншых моў). Мэтай даследчыка ў гэтым выпадку з'яўляецца вызначэнне асаблівасцей нацыянальнай спецыфікі пэўнай мовы вачыма яго носьбітаў (ідзе зварот да інтуіцыі носьбітаў мовы).

На думку Д. А. Дабравольскага, для інтуітыўнага ўспрымання ФА як нацыянальна-спецыфічных найбольш значную ролю адыгрываюць: асаблівасці формы, наяўнасць нацыянальных імёнаў і іх варыянтаў, персанажаў народнай міфалогіі, слоў-рэалій, архаічных кампанентаў і інш.

У якасці зыходнага пункта даследавання мы прымем за пастулат працы В. Н. Тэлія, якая лічыць (як і В. Гумбальт), што ***«культурна-нацыянальную спецыфіку ідыём можна ўгледзець у магчымасці трактаваць іх значэнні ў катэгорыях культуры»***, якая (Н. Я. Бердзяеў) прызнаецца нацыянальнай па сутнасці [5, 46].

Т. Н. Тавкінь [6, 85] прапаноўвае размяжоўваць нацыянальную і культурную спецыфіку ФА.

Нацыянальную спецыфіку, на думку даследчыка, можна выявіць толькі шляхам супастаўлення дзвюх розных моў (супастаўляльны метад). Культурную спецыфіку ФА можна вызначыць суаднясеннем яе з элементамі матэрыяльнай і духоўнай культуры пэўнага грамадства, яго гісторыі, вераванняў, звычаяў і інш.

На думку Д. А. Дабравольскага, каб пазбегнуць цяжкасцей фармуліровак, трэба гаварыць пра *культурную* спецыфіку, калі размова ідзе пра моўныя з'явы, якія вызначаюцца на аснове *параўнальнага падыходу*, а пра *нацыянальную* – у дачыненні да *інтраспектыўнага падыходу*.

У сваю чаргу, Н. П. Пятрова [7, 124] прапаноўвае апісваць і вывучаць культурна-нацыянальную спецыфіку ідыём не толькі ў сінхраніі (з пазіцый моўнай свядомасці), але і ў дыяхраніі (улічваючы гістарычны падыход).

Нацыянальна-культурная спецыфіка ФА можа праяўляцца на трох узроўнях [8]: 1) у сукупным фразеалагічным значэнні; 2) значэнні асобных лексічных кампанентаў; 3) у прамым значэнні свабоднага словазлучэння, якое вобразна пераасэнсоўваецца.

Мова кожнага народа ў сваім складзе замацоўвае асноўныя рысы навакольнай рэчаіснасці, яе ацэнку.

У якасці аб'екта даследавання ўзаемадзеяння мовы і культуры мы выбралі беларускую народную фразеалогію, таму што менавіта ў ёй сканцэнтраваны веды пра нацыянальныя паводзіны нацыі. Прадметам даследавання выступілі ФА са значэннем маўленчых паводзін чалавека (матэрыялам даследавання сталі каля 1 000 фразеалагізмаў).

Згодна з антрапацэнтрычнай парадыгмай у лінгвакультуралогіі, ФА як своеасаблівыя «мікратэксты культуры» лічацца найбольш спрыяльным матэрыялам для ўсебаковага даследавання спецыфікі адлюстравання маўленчых паводзін чалавека ў моўнай карціне свету. Гэтыя складаныя камунікацыйныя адзінкі перадаюць пэўную сфарміраваную сістэму канатацый, адзнак вобразнага ўспрымання свету. На аснове аналізу сабранага фразеалагічнага матэрыялу намі былі сфармуляваны асноўныя нормы МП, сацыяльныя і псіхалагічныя ролі адрасанта і адрасата.

Эталон адрасанта, на погляд беларусаў, павінен валодаць наступнымі якасцямі: не ўжываць у размове ненарматыўнай, грубай лексікі, не даваць негатыўнай ацэнкі асобы адрасата; улічваць асабовыя характарыстыкі адрасата (праява ветлівасці); быць тактоўным і сціплым суразмоўцам, не быць эгацэнтрыстам; умець правільна фармуляваць і выражаць свае думкі, гаварыць лагічна і дасціпна; у цэнтр увагі ставіць асобу адрасата.

У сваю чаргу, *ідэальны адрасант* для беларусаў – гэта той, хто: з'яўляецца ўважлівым слухачом; цярплівы (не перашкаджае выказванню, не ўстаўляе недарэчных заўваг, слухае ад пачатку і да канца); удзячны (выражае зацікаўленасць у размове і асобе адрасата); умее ў патрэбны момант «падхапіць» выказванне, падтрымаць моўны кантакт.

Унутры семантычнага поля МП мы вызначылі некалькі фразеалагічных радоў. У ФА са значэннем МП замацаваліся маўленчыя паводзіны чалавека і даюцца ацэнкі іх розных аспектаў (у прыватнасці, змястоўны бок моўных зносін (адмоўны і станоўчы) і спосабы моватворчасці (з адмоўнай і станоўчай адзнакамі)). Акрамя таго, большасці ФА даецца лінгвакультуралагічны аналіз (вывядзенне з вобраза ФА яго культурнай значнасці).

Так, галоўнымі з'яўляюцца нейтральныя найменні моўных зносін (працэс ажыццяўлення маўленчых актаў), якіх у беларускай фразеалогіі мы налічылі 67.

З гэтым радам супастаўляюцца ФА, змест якіх уключае станоўчую і адмоўную ацэнкі моўных зносін і спосабаў моватворчасці:

1) ФА з ацэнкай ***змястоўнага боку*** моўных зносін:

МГПУ им. И.П. Шамякина

а) ФА з *адмоўнай* ацэнкай змястоўнага боку моўных зносін: асуджэнне пустаслоўя, глупства (101 ФА); несумленныя паводзіны (68 ФА); распаўсюджванне чутак, абгаворванне (66 ФА); недарэчнасць выказвання (61 ФА); нанясенне маральнай шкоды вярбальна (42 ФА); надакучванне адрасату (24 ФА); немагчымасць дамовіцца (11 ФА); выхвальства (7 ФА); нязладжанасць выказвання (3 ФА);

б) ФА са *станоўчай* ацэнкай змястоўнага боку моўных зносін: дакладнасць выказвання (16 ФА); дарэчнасць выказвання (11 ФА); зладжанасць выказвання (5 ФА).

2. ФА з ацэнкай *спосабу моватворчасці*:

а) *адмоўная* ацэнка спосабу моватворчасці: асуджэнне лаянкі, сваркі (74 ФА); асуджэнне балбатлівасці (54 ФА); асуджэнне крыклівасці (52 ФА); асуджэнне няправільнага вымаўлення (43 ФА); асуджэнне нязвязнай мовы (27 ФА); недакладнасць выказвання (13 ФА);

б) *станоўчая* ацэнка моватворчасці: адабрэнне красамоўства (36 ФА).

Акрамя вышэйназваных, на беларускім фразеалагічным матэрыяле мы асобна вылучылі некалькі радоў: маўчанне (86 ФА), успрыманне маўлення (54 ФА), манера маўлення (21 ФА).

Як бачым, у беларускай фразеалогіі большасць ФА з адмоўнай адзнакай. Гэта тлумачыцца, у першую чаргу, пэўнымі фактарамі псіхафізічнага характару: зона адмоўных эмоцый шырэй за станоўчыя, згодна з чым сфера адмоўных характарыстык больш дэтальная, шырэй прадстаўлена моўнымі знакамі.

На нашу думку, даўжыня сінанімічнага раду ФА сведчыць пра ступень значнасці пэўнай паняційнай вобласці сродкамі мовы і важнасці гэтай з'явы ў моўнай карціне свету беларусаў.

Вывады

Такім чынам, мы лічым, што ўлік вобразнай асновы фразеалагізмаў з праяўленнем мовы-культуры, якія змяшчаюць чалавечае самапазнанне, дазваляе са значнай аб'ектыўнасцю выявіць культурна-нацыянальныя рысы беларускай фразеалогіі. Але культурна-нацыянальная спецыфіка ФА можа быць вызначана толькі на базе значных ідыяграфічных палёў, бо, як зазначыла А. В. Даніч, «культурные смыслы языковых сущностей осознаются через соотнесение базовой для них метафоры с раскрывающими ее содержание источниками культурной интерпретации» [3, 186].

Літаратура

1. Маслова, В. А. Homo lingualis в культуре : моногр. / В. А. Маслова. – М. : Гнозис, 2007. – 320 с.

2. Трунова, С. Захаванне міфалагічных і фальклорных традыцый у параўнаннях сучаснага паэтычнага кантэксту / С. Трунова // Слова і фразеалагізм у літаратурным і дыялектным кантэксце : манагр. / Г. М. Малажай [і інш.]. – Брэст : УА «БрДУ імя А. С. Пушкіна», 2004. – С. 89–97.

3. Данич, О. В. О корреляции образного основания идиом с явлениями национальной культуры / О. В. Данич // Актуальные проблемы исследования языка и речи : материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых, 3–5 нояб. 1998 г. : в 3 ч. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1998. – Ч. 3. – С. 154–155

4. Добровольский, Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37–40.

5. Добровольский, Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1998. – № 6. – С. 48–50.

6. Тавкинь, Т. Н. Национально-культурная специфика фразеологических единиц / Т. Н. Тавкинь // Язык, слово, действительность : тез. докл. Междунар. науч. конф., 22–23 мая 1997 г. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 1997. – С. 106–109.

7. Пятрова, Н. П. Да праблемы лінгвакраіназнаўчага апісання нацыянальна-культурнай семантыкі фразеалагічных адзінак беларускай мовы / Н. П. Пятрова // Даследаванні па германа-славянскай філалогіі = Acta Germano-Slavica : зб. навук. арт. / пад рэд. Я. Я. Іванова. – Магілеў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2007. – Вып. 1 : Фразеалогія. – С. 110–124.

8. Молочко, Г. А. К вопросу о национально-культурной специфике фразеологизмов / Г. А. Молочко // Язык и межкультурные коммуникации : сб. науч. ст. / гл. ред. В. Д. Стариченок [и др.]. – Минск : БГПУ, 2007. – С. 112–114.

Summary

This paper deals with the interconnection of language and culture within the framework, the difference between them and their common features. The notion of national – cultural specific peculiarity, in general, and that of praseological units in particular, is defined. The paper proves that the praseological units have national – cultural marking which is reflected in the imagery base of praseologisms and in common metaphor of the definite semantic field of praseologisms, in particular – human behavior and it can be shown only on the base of significant ideographic groups.

Паступіў у рэдакцыю 24.04.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

УДК 811.161.3’373 + 811.161.2’373

Н. А. Валатоўская

НАЗВЫ ЯЕК І СТРАЎ З ІХ У СІСТЭМЕ ДЫЯЛЕКТНАЙ ЛЕКСІКІ БЕЛАРУСКАЙ І ЎКРАІНСКАЙ МОЎ

У артыкуле апісваюцца, аналізуюцца і супастаўляюцца выпадкі ўнутрыдыялектных, міждыялектных, дыялектна-літаратурных і міжмоўных сістэмных адносін у групе дыялектных назваў яек і страў з іх: сінанімічныя, аманімічныя, полісемантычныя, гіпера-гіпанімічныя, гетэранімічныя; вызначаюцца тыповыя спосабы матывацыі найменняў страў; апісваюцца найбольш характэрныя мадэлі арганізацыі значэнняў мнагазначных слоў у блізкароднасных мовах.

Уводзіны

Семантыка прадметнай лексікі часта становіцца аб’ектам даследавання лінгвістаў. Праблемы значэння рэферэнцыйных лексем, узаемасувязь у ім экстралінгвістычных і ўласна лінгвістычных складнікаў, класіфікацыя такой лексікі падрабязна абмяркоўваліся мовазнаўцамі (Ю. А. Найда [1], аўтарскі калектыў пад кіраўніцтвам Р. М. Фрумкіна [2], А. Вяжбіцкая [3]). Назвы страў, у прыватнасці, неаднаразова былі аб’ектам навуковага даследавання. Большасць прац такога кшталту прысвечана аналізу найменняў ежы ў асобных дыялектах ці групах гаворак. Такія даследаванні прадстаўлены на матэрыяле беларускай (Ж. М. Буглак [4], Г. Ф. Вештарт [5] і інш.), украінскай (М. Бігусяк [6], М. М. Буряк [7] і інш.), а таксама рускай (І. С. Лутавінава [8] і інш.) дыялектных моў.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

У артыкуле разглядаюцца сістэмныя адносіны ў падгрупе назваў страў з яек, якія ўваходзяць у групу густых страў у межах комплекснай класіфікацыі і складаюць 66 беларускай і 63 украінскай лексемы. Трэба адзначыць, што ў дадзеную падгрупу ўключаныя не толькі назвы непасрэдна страў з яек (розных відаў яечні), але і назвы ўласна яек. Справа ў тым, што яйка (як варанае, так і сырое) выкарыстоўваецца беларусамі і ўкраінцамі як асобная ежа і падчас сямейных (вяселле, радзіны), і падчас каляндарных (Вялікдзень, Радаўніца) святаў, а таксама і ў несвяточныя дні. У дадзеную падгрупу было вырашана ўключыць і назвы яек неналежнай якасці, бо яны часта супадаюць з назвамі несапсаваных яек, а таму іх размежаванне часам не падаецца магчымым. У беларускай дыялектнай мове пераважаюць назвы розных відаў яечні, а ва ўкраінскай – яек (гл. табліцу).

Табліца – Назвы страў з яек

Назвы страў з яек	Колькасць лексем	
	Бел.	*Укр.*
Назвы яек	25	42
Назвы яечні	41	21

У дыялектах беларускай мовы назвы яечні, у залежнасці ад яе віда, можна размеркаваць на некалькі груп наступным чынам: **агульныя** (напрыклад, *яешня*, *яечня* (МслГ, КслМ) – Гродзеншчына і Магілёўшчына (міждыялектныя і літаратурна-дыялектныя супадзенні); *каўзуньня* (КслМ) – Магілёўшчына; *крахмалёўка* (Слцр), *патальмаха* (Мслм-м3) – сярэднебеларускія гаворкі; *умочанка* (ДслБ) – Брэстчына); **назвы яечні з разбоўтаных яек** (напрыклад, *балтушка* (Слцр), *балтуха* (Слцр) – сярэднебеларускія гаворкі; *калбатуха* (СлГ, МслГ), *тыцкала* (МслГ) – гаворкі Гродзеншчыны; *ляпушка* (Псл) – палескія гаворкі); **назвы яечні з неразбоўтаных яек** (напрыклад, *цалкавуха* (ДслБ) – Брэстчына; *цэлкавуха* (КслМ) – Магілёўшчына; *босая яешня* (Слп-зБ1) – гаворкі паўночна-заходняй часткі Беларусі); **назвы яечні, прыгатаванай у чыгуне ў печы** (*баўталанка* (Жсл)).

МГПУ им. И.П. Шамякина

Усе, за выключэннем трох, украінскія дыялектныя назвы гэтай стравы маюць значэнне 'яечня' і ствараюць сінанімічны рад лексем, распаўсюджаных у розных рэгіёнах Украіны. У межах паўночнага дыялекту сустракаюцца наступныя назвы: *єшниця* (Слзп1), *праженя* (Слзп2), *яєчниця* (Слзп2), *яєшниця* (Слзп2) – заходнепалескія; *смаженя* (СлМ) – сярэднепалескія гаворкі (літаратурна-дыялектнае супадзенне). Паўднёва-ўсходні дыялект уключае лексемы: *єєшници* (Мслг), *єєшниці* (Гг), *єшниця* (Гг), *їєшниці* (Гг), *яєшниці* (Гг), *смашка* (Гг), *яєчници* (Мслг) – гуцульскіх гаворак; *єшниця* (МслБ2) – букавінскіх; *смажениця* (СлдО) – адэскіх; *яєчницє* (Слб2) – бойкаўскіх гаворак (назіраюцца ўнутрыдыялектныя супадзенні ў гуцульскіх і букавінскіх гаворках – *єшниця* (МслБ2, Гг)). Ужыванне наступных лексем характэрна для ўсёй тэрыторыі Украіны: *бануша* (Слукр1), *їєшня* (Слукр2), *смажениця* (Слукр4), *смажниця* (Слукр4), *яєчниця* (Слукр4), *яєшня* (Слукр4). Розныя віды страў з яек называюць лексемы: *пряженя* (Слукр3) 'яечня з мукой і малаком'; *глазуня* (МслС) 'яечня з неразбоўтанымі жаўткамі' – усходнепалескія гаворкі; *яйца цалком* (Слж, Слп) – 'яечня з цэлымі жаўткамі' – палескія гаворкі.

Дыялектныя назвы яек (бел. 25, укр. 42) можна падзяліць на некалькі частак: агульныя назвы яек, назвы яек неналежнай якасці (малога памеру, са слабай шкарлупой або зусім без яе, сапсаваных), назвы велікодных яек.

Агульныя (нейтральныя) **назвы яек** у беларускай дыялектнай мове прадстаўленыя наступнымі лексемамі і, адпаведна, арэалам распаўсюджання: *іцэ* (ДслБ) – Брэстчына (укр. *їце* (Слзп1) ужываецца на ўкраінскім Палессі – міжмоўныя супадзенні, абумоўленыя сумежнасцю тэрыторыі), *кока* (Дсл2, МслГ, Мслн-д) – Гродзеншчына і Магілёўшчына (міждыялектыя супадзенні. Дарэчы, гэтая ж лексема мае ўкраінскі адпаведнік *коко* (СлССП, Слб1, Мслг, Слукр2), ужыванне якога характэрна для палескіх, бойкаўскіх, гуцульскіх гаворак – таксама міждыялектныя супадзенні ў дадатак да міжмоўных), *яечка* (Дсл2, КслМ) – Магілёўшчына (дыялектна-літаратурныя супадзенні), *яйка* (МслГ) – Гродзеншчына (супадае з літаратурным), *яйко* (Тсл5, МслГ) – Тураўшчына і Гродзеншчына (унутрыдыялектныя частковыя супадзенні, якія адрозніваюцца месцам націску: у першым выпадку націск падае на першы склад, у другім – на другі), *яйцо* (МслГ, КслМ, Нарл, Псл, Тсл5) – Гродзеншчына, Магілёўшчына, Тураўшчына, Палессе (адзначаюцца ўнутрыдыялектныя, міждыялектныя і літаратурна-дыялектныя супадзенні). Акрамя ўжо згаданых, ва ўкраінскай дыялектнай мове ўжываюцца яшчэ некаторыя лексемы для агульнай намінацыі яек: *айко* (Слзп1), *яїчко* (Слзп2) – заходнепалескія гаворкі, *єйце* (Мслг), *йейце* (СлсБ) – гуцульскія гаворкі.

Назвы яек неналежнай якасці дыялектаў беларускай мовы складаюць: *баўтун* (КслМ) на Магілёўшчыне (літаратурна-дыялектнае супадзенне; гэтая дыялектная лексема мае пераноснае значэнне 'чалавек, у якога галава хістаецца з боку на бок' *(Ны вайне яго канфузілі, дык цяперь баўтуном стаў: гылыва ні дзержыцца)*, а таксама ўкраінскіх адпаведнікаў: *бовтун* (Слукр1), *болтун*, *боўтун* (Слгг), распаўсюджаных у гуцульскіх гаворках і па ўсёй тэрыторыі Украіны); *вулівак* (Знсл), *вылевак* (Слцр), *вылівак* (Мсл-м2, Мслн-д) 'яйка, знесенае без шкарлупіны' – сярэднебеларускія гаворкі, а таксама большасць гаворак тэрыторыі Беларусі і літаратурная мова (ва ўкраінскай мове існуюць дыялектныя адпаведнікі: *виливок* (Слукр1) і *веливок* (Мслзв), ужывальныя ў заходневалынскіх гаворках і на ўсёй тэрыторыі); *злівак* (МслГ) – на Гродзеншчыне; *зносак* (МслГ, Мслн-д) – на Гродзеншчыне, у літаратурнай беларускай мове, а таксама ў гуцульскіх, букавінскіх, бойкаўскіх гаворках Украіны (*зносок* (СлсБ, Слб1, Слб, МслБ3, Мслг)) і ў літаратурнай украінскай мове. Акрамя разгледжаных, ва ўкраінскай мове для намінацыі сапсаваных яек ужываюцца яшчэ лексемы *бовт* (СлЧ) – Чаркасчына, *розбовток* (СлЧ, Слукр4) – Чаркасчына, некаторыя іншыя рэгіёны Украіны.

Самай распаўсюджанай **назвай велікоднага яйка** і ў беларускай, і ва ўкраінскай дыялектных мовах з'яўляецца лексема *бітка*. У сярэднебеларускіх гаворках, на Тураўшчыне і Гродзеншчыне (Тсл1, Нарл, Слцр) гэтая лексема мае значэнне 'пабітага ў час гульні на Вялікдзень яйка'. На Брэстчыне *бітка* (ДслБ) мае аманімічную форму са значэннем 'кіёчак з цвіком на канцы, якім падштурхоўваліся пры катанні на самаробных каньках, саначках' *(Дай мні твою бітку, бо моя зломалася, а саночкі ось якыі добрыі)*, а на Гродзеншчыне (МСлГ) амонімы дадзенага слова маюць значэнні: 'вялікая суконная хустка' *(Закутайся добра біткай, ніякі холат цябе ні возьмя)*, 'ахапак сухога лёну, вынесенага за адзін раз для апрацоўкі' *(Чатыры біткі лёну*

МГПУ им. И.П.Шамякина

сцерла). Ва ўкраінскім Палессі лексема *битка* (Слп) ужываецца ў значэнні 'пабітага ў час гульні на Вялікдзень яйка', а таксама называе і саму 'гульню ў яйкі на Вялікдзень'. *Бетка* (Слзп1) – заходнепалескія гаворкі Украіны – мае, акрамя 'назвы пабітага на Вялікдзень яйка', яшчэ і значэнне 'голкі з куста чарніц'. У беларускай літаратурнай мове *бітка* – 'у картачнай гульні – карты, узятыя большай або казырнай картай' [9, 88]. Такім чынам, на прыкладзе лексемы *бітка* (укр. *битка*, *бетка*) мы маем справу з унутрыдыялектнымі, міждыялектнымі, міжмоўнымі, літаратурна-дыялектнымі супадзеннямі і аманіміяй. Бел. *крэпак* (Псл, Тсл2), укр. *крепак* (СлЖ); бел. *вошчанка* (Тсл1), укр. *вощанка* (СлЖ) і бел. *моцак* (Тсл3), укр. *моцак* (Слп, СлЖ) распаўсюджаны на тэрыторыі беларускага і ўкраінскага Палесся і адлюстроўваюць міжмоўныя супадзенні ў сумежных раёнах Беларусі і Украіны.

Сярод лексем, якія ўваходзяць у падгрупу назваў страў з яек, вылучаюцца адназначныя (бел. 55; укр. 57), мнагазначныя (бел. 9; укр. 9) словы, а таксама словы, аманімічныя з лексемамі іншых лексіка-семантычных груп (бел. 4; укр. 4). Вышэй ужо прыводзіліся прыклады таго, што ў дыялектах і беларускай, і ўкраінскай моў сярод назваў страў з яек сустракаюцца лексемы, якія ў адным з дыялектаў пэўнай мовы з'яўляюцца монасемантамі, а ў другім – полісемантамі ці маюць амонімы у іншых ЛСГ.

Большасць значэнняў полісемантаў беларускай часткі дадзенай падгрупы (*грыбок* (Псл), *латушнік* (Слцр), *падкалотка* (ДслБ), *подколотка* (ДслБ), *саламаха* (ДслБ), *соломаха* (ДслБ)) аб'яднаныя мадэллю страва 1 – страва 2, напрыклад:

грыбок (Псл) 'амлет' *(Разбіваюць яйкі, туды малака, трохі мукі і пякуць грыбок)*; 'запяканка з тварагу' *(Грыбок робіцца з тварагу, дабаўляюць манкі, яйкі, сліўкі, сахару, дробачку соды, выбіваюць усё на патэльню і пякуць)* – гетэранімічныя адносіны паміж значэннямі;

латушнік (Слцр) 'амлет з яец, малака і пшанічнай мукі' *(Чыгунок латушніку на абет паставіла, і, што вы думаеця, усё зьелі!)*; 'бабка з дранай бульбы' *(Латушнік на полудзень смашна, у печы ён добра ўпрэя)* – гетэронімы.

Тры мнагазначныя дыялектныя лексемы беларускай мовы (*баўтун* (КслМ), *шлупік* (ДслМ), *шупік* (Мслн-д)) маюць па два значэнні з агульнай семай 'слабы, сапсаваны', напрыклад:

шупік (Мслн-д) 'варанае яйка з пабітай шкарлупой' *(Шупікам у біткі ні гуляюць)*; 'слабое што-небудзь' *(А ўжо шупік у яго, а ня серца)*;

шлупік (ДслМ) 'варанае разбітае яйка' *(Прінёс кырман шлупікыў)*; 'слабы чалавек (часцей хлапчук)' *(Да шлэптуха датронься – і ён ляжыць)*.

Ва ўкраінскай дыялектнай мове полісемантамі часцей за ўсё з'яўляюцца назвы яек, напрыклад:

битка (Слп, СлЖ) 'назва гульні падчас велікодных свят на выпрабаванне моцы вараных яек'; 'разбітае ці надбітае яйка ў такой гульні';

знисок (Слп), *знусок* (Слп, СлЖ), *зносок* (Слб1) 'першае яйка, знесенае курыцай'; 'апошняе яйка, знесенае курыцай' – тут мае месца ўнутрыслоўная аманімія 'першы – апошні'. У гуцульскіх і букавінскіх гаворках *зносом* называецца толькі 'першае яйка, знесенае курыцай' (СлсБ, Слб). У тых жа гуцульскіх гаворках гэтая лексема, побач са значэннем 'апошняе яйка курыцы', мае яшчэ адно: 'апошняе дзіця ў бацькоў' (Мслг).

Аманімічныя формы складаюць па чатыры лексемы ў дыялектах абедзвюх моў, напрыклад:

укр. *бетка 1* (Слзп1) 'выйгранае яйка-крашанка на Вялікдзень';

бетка 2 (Слзп1) 'іголка з куста чарніц';

бел. *бітка 1* (МслГ) 'варанае пабітае яйка' *(Еш біткі, а целыя хай ляжаць)*;

бітка 2 (МслГ) 'вялікая суконная хустка' *(Закутайся добра біткай, ніякі холат цябе ні возьмя)*;

бітка 3 (МслГ) 'ахапак сухога лёну, вынесенага за адзін раз для апрацоўкі' *(Чатыры біткі лёну сцерла)*.

Лексема бітка ў іншым дыялектным слоўніку беларускай мовы таксама зафіксаваная як амонім, але з наступнымі значэннямі:

бітка 1 (ДслБ) 'валачобнае яйка, якім біліся на Вялікдзень' *(Выграв вжэ пять біток)*;

бітка 2 (ДслБ) 'кіёчак з цвіком на канцы, якім падштурхоўваліся пры катанні на самаробных каньках, санках' *(Дай мні твою бітку, бо моя зломалася, а саночкі ось якыі добрыі)*.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Беларускі назоўнік *лупа* (Слп-зБ1) прадстаўлены аманімічнымі формамі са значэннем:

– *анат*. 'губа' (у каровы, каня) *(Кап не гэтыя лупы, быў бы красівы)*;

– *бат*. 'губа' *(Лупа расце на ствале, на пнях)*;

– 'яечня, падкалочаная мукой' *(Разбіла некалькі яец, малако ўліла і падкалаціла мукой – лупа гатова)*;

– 'высеўкі' *(Лупу высыпала з сіта)*;

– 'металічны каўпачок у лямпе' *(У лампы лупы есь)*.

На першы погляд, сувязь паміж губой, яечняй, высеўкамі і каўпачком у лямпе невідавочная. Але пададзеныя вышэй амонімы і іх значэнні выразна выяўляюць праблему адрознення аманіміі і полісеміі ў дыялектах. У прыватнасці, першыя тры са значэнняў, адпаведных плану выражэння *лупа* (*анат*. 'губа', *бат*. 'губа', 'яечня, падкалочаная мукой'), цалкам могуць быць асобнымі значэннямі полісеманта, звязанымі між сабой метафарычнымі адносінамі.

Па прынцыпах матывацыі назвы страў з яек дыялектаў беларускай і ўкраінскай моў можна падзяліць наступным чынам:

1) нематываваныя:

1а) назвы яек:

бел. *яечка* (Дсл2, КслМ), *іцэ* (ДслБ), *йічко* (Жнсл), *яйка* (МслГ), *яйко* (МслГ, Тсл5), *яйцо* (МслГ, КслМ, Нарл);

укр. *айко* (Слзп1), *яє* (Слзп2), *яєчко* (Слб2), *яїчко* (Слзп2), *яйко* (Слукр4), *яйно* (Слзп2);

1б) назвы яечні:

бел. *яежня* (ДслБ), *яечня* (Тсл5, КслМ, Жсл, Слп-зБ5), *еешня* (Тсл5), *яешня* (Жсл, Слп-зБ5, Нсл, Нарл, МслГ, КслМ), *яешніца* (Слп-зБ5);

укр. *єєшници* (Мслг), *єєшниці* (Гг), *єшниця* (Гг, МслБ2, Слзп1), *їєшниці* (Гг), *яєшниці* (Гг), *їєшня* (Слукр2), *яєчницє* (Слб2), *яєчници* (Мслг), *яєчниця* (Слукр4, Слзп2), *яєчяниця* (Слзп2), *яєшниця* (Слзп2), *яєшенька* (Слукр4), *яйца цалком* (Слж, Слп);

2) матываваныя па спосабу прыгатавання (пераважна назвы яечні): бел. *балтуха* (Слцр), *балтушка* (Слцр), *баўтушка* (Дсл), *калатуха* (Жсл), *калбатуха* (СлГ), *разбіванка* (Слп-зБ5), *розбоўтуху* (Тсл4), *умочанка* (ДслБ), *умочанне* (ДслБ), *цалкавая яешня* (Слп-зБ5), *цалкавушка* (Нсл), цалкі (МслГ), *целкавуха* (ДслБ, КслМ), *цэлкавуха* (КслМ);

укр. *пряженя* (Слукр3), *праженя* (Слзп2), *смажениця* (СлдО, Слукр4), *смажниця* (Слукр4), *смаженя* (СлМ), *смашка* (Гг);

3) матываваныя пэўнымі дзеяннямі (пераважна назвы яек):

бел. *бітка* (Тсл1, Жнсл, Нарл, Слцр.), *вулівок* (Знсл), *вылевак* (Слцр), *вылівак* (Мслн-д), *пісанка* (КслМ) і г. д.;

укр. *бльовкотун* (Слзп1), *бовтун* (Слукр1), *запороток* (Слукр2), *крашанка* (СлпВ1) і г. д.

Вынікі

Назвы страў з яек – адна з падгруп групы назваў густых страў комплекснай класіфікацыі, у якую ўваходзяць 66 дыялектных слоў беларускай мовы і 63 – украінскай. Сярод лексем разгледжанай падгрупы зафіксаваныя выпадкі ўнутрыдыялектных (яйко, єшниця), міждыялектных (яечня, яешня), міжмоўных (бітка, моцак), дыялектна-літаратурных (яйцо, вылівак) супадзенняў. Тыповай мадэллю адносінаў паміж значэннямі полісеманта з'яўляецца страва 1 – страва 2 (латушнік (Слцр), падкалотка (ДслБ), подколотка (ДслБ)). Па спосабах матывацыі лексемы падгрупы падзяляюцца на: нематываваныя (бел. іцэ (ДслБ), йічко (Жнсл), яйка (МслГ); укр. яєшниці (Гг), їєшня (Слукр2), яєчницє (Слб2)), матываваныя спосабам прыгатавання (бел. баўтушка (Дсл), калатуха (Жсл), разбіванка (Слп-зБ5); укр. праженя (Слзп2), смажениця (СлдО, Слукр4), смажниця (Слукр4)), матываваныя пэўнымі дзеяннямі (бел. вылевак (Слцр), вылівак (Мслн-д), пісанка (КслМ); укр. бовтун (Слукр1), запороток (Слукр2), крашанка (СлпВ1)). У разгледжанай групе таксама прадстаўленыя выпадкі сістэмных адносінаў: полісеміі (бел. грыбок (Слп-зБ1), латушнік (Слцр); укр. битка (Слп, СлЖ), зносок (Слб1)), аманіміі (бел. бітка (МслГ), лупа (Слп-зБ1); укр. бетка (Слзп1), коко (Слукр2)), адназначнасці (бел. ляпушка (Псл), цэлкавуха (КслМ); укр. насідок (Слукр2), смашка (Гг)), гіпера-гіпаніміі (укр. крашанка (Слукр2, СлЧ)), гетэраніміі (бел. грыбок (Слп-зБ1), латушнік (Слцр); укр. коко (СлССП)), сінаніміі (бел. єшниця (Слзп1), праженя (Слзп2), яєчниця (Слзп2); укр. бануша (Слукр1), їєшня (Слукр2), смажениця (Слукр4), смажниця (Слукр4)).

МГПУ имени И.П.Шамякина

Крыніцы прыкладаў

Гг – Гуцульскі говірки : короткий словник / відповідальний ред. Я. Закревська – Львів : ІУ ім. І. Крип'якевича, 1997. – 232 с.

Дсл – Гілевіч, Н. І. Дыялектны слоўнік: лексіка. Фразеалагізмы. Прыказкі, прымаўкі, прыгаворкі. Параўнанні / Н. І. Гілевіч. – Мінск : Беллітфонд, 2005. – 173 с.

Дсл2 – Янкоўскі, Ф. Дыялектны слоўнік / Ф. Янкоўскі. – Мінск : Выд-ва АН БССР, 1960. – Вып. II. – 236 с.

ДслБ – Дыялектны слоўнік Брэстчыны / склад.: М. М. Аляхновіч [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.

ДслЗ – Сцяцко, П. Дыялектны слоўнік. З гаворак Зэльвеншчыны / П. Сцяцко. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1970. – 185 с.

ДслМ – Юрчанка, Г. Ф. Дыялектны слоўнік (з гаворак Мсціслаўшчыны) / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 228 с.

Жнсл – Жывое народнае слова : дыялектал. зб. / Акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; рэд.: П. А. Міхайлаў, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 271 с.

Жсл – Жывое слова / АН БССР, Ін-т мовазнаўства ; рэд.: Ю. Ф. Мацкевіч, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 288 с.

Знсл – З народнага слоўніка / рэд.: А. А. Крывіцкі, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 352 с.

КслМ – Бялькевіч, І. К. Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І. К. Бялькевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 512 с.

Мкт – Яўсееў, Р. М. Маці казала так… (З гаворкі Бялыніцкага раёна) / Р. М. Яўсееў. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 112 с.

МслБ2 – Матеріали до словника буковинських говірок / ред. Ю. О. Карпенко [та інш.]. – Чернівці : ЧДУ, 1971. – Вип. 2. – 60 с.

МслБ3 – Матеріали до словника буковинських говірок / ред. Ю. О. Карпенко [та інш.]. – Чернівці : ЧДУ, 1972. – Вип. 3. – 86 с.

МслБ5 – Матеріали до словника буковинських говірок / ред. К. Ф. Герман [та інш.]. – Чернівці : ЧДУ, 1978. – Вип. 5. – 100 с.

Мслг – Піпаш, Ю. Матеріали до словника гуцульских говірок / Ю. Піпаш, Б. Галас. – Ужгород : УНУ, 2005. – 266 с.

МслГ – Сцяшковіч, Т. Ф. Матэрыялы да слоўніка Гродзенскай вобласці / Т. Ф. Сцяшковіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1972. – 620 с.

Мслзв – Корзонюк, М. М. Матеріали до словника західноволинських говірок / М. М. Корзонюк // Українська діалектна лексика : зб. наук. праць / М. М. Корзонюк. – Київ : Наук. думка, 1987. – С. 62–267.

МслМ1 – Матэрыялы да абласнога слоўніка Магілёўшчыны / Магілёўскі дзярж. пед. ін-т імя А. А. Куляшова ; уклад.: М. В. Абабурка [і інш.] ; рэд.: А. А. Крывіцкі, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1981. – 128 с.

Мслм-м2 – Матэрыялы для слоўніка мінска-маладзечанскіх гаворак / пад рэд. М. А. Жыдовіч. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1974. – 192 с.

Мслм-м3 – Матэрыялы для слоўніка мінска-маладзечанскіх гаворак / пад рэд. М. А. Жыдовіч. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1997. – 144 с.

Мслн-д – Матэрыялы для слоўніка народна-дыялектнай мовы / Мінскі пед. ін-т імя А. М. Горкага ; пад рэд. Ф. Янкоўскага. – Мінск : Выд-ва БДУ, 1960. – 198 с.

Нарл – Сцяцко, П. У. Народная лексіка / П. У. Сцяцко. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 176 с.

НарлЗ – Сцяцко, П. У. Народная лексіка (Бытавая лексіка гаворак Зэльвеншчыны) / П. У. Сцяцко. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 176 с.

Нвсл – Юрчанка, Г. Ф. Народнае вытворнае слова: З гаворкі Мсціслаўшчыны / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1981. – 280 с.

Нсл – Народнае слова / пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – 360 с.

Псл – Кучук, І. М. Палескі слоўнік: Лельчыцкі раён / І. М. Кучук, А. К. Малюк. – Мазыр : МазДПІ імя Н. К. Крупскай, 2000. – 156 с.

Слб1 – Онишкевич, М. Й. Словник бойківських говірок : у 2 ч. / М. Й. Онишкевич. – Київ : Наук. думка, 1984. – Ч. 1. – 496 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Слб2 – Онишкевич, М. Й. Словник бойківських говірок : у 2 ч. / М. Й. Онишкевич. – Київ : Наук. думка, 1984. – Ч. 2. – 516 с.

СлЖ – Лысенко, П. С. Словарь диалектной лексики северной Житомирщины / П. С. Лысенко // Славянская лексикография и лексикология / П. С. Лысенко. – М. : Наука, 1966. – С. 5–60.

Слзп1 – Аркушин, Г. Л. Словник західнополіських говірок : у 2 т / Г. Л. Аркушин. – Луцьк : «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2000. – Т. 1. – 354 с.

Слзп2 – Аркушин, Г. Л. Словник західнополіських говірок : у 2 т / Г. Л. Аркушин. – Луцьк : «Вежа» ВДУ ім. Лесі Українки, 2000. – Т. 2 : О–Я. – 458 с.

СлМ – Паламарчук, Л. С. Словник специфічної лексики говірки с. Мусіївки Вчорайшенського району Житомирської області / Л. С. Паламарчук // Лексикографічний бюлетень [Ін-ту мовознавства АН УРСР]. – Київ : Вид-во Акад. наук Укр. РСР, 1958. – Вип. 6. – С. 22–35.

Слп – Лисенко, П. С. Словник поліських говорів / П. С. Лисенко. – Киев : Вид-во «Наукова думка», 1974. – 260 с.

СлпВ1 – Ващенко, В. С. Словник полтавських говорів. / В. С. Ващенко. – Харків : Вид-во ХДУ ім. О. М. Горького, 1960. – Вип.1. – 108 с.

Слп-зБ1 – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: А. І. Грынавецкене [і інш.] ; рэдкал.: Ю. Ф. Мацкевіч [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – Т. 1 : А–Г. – 511 с.

Слп-зБ2 – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: А. І. Грынавецкене [і інш.] ; рэдкал.: Ю. Ф. Мацкевіч [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – Т. 2 : Г–М. – 727 с.

Слп-зБ3 – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: А. І. Грынавецкене [і інш.] ; рэдкал.: Ю. Ф. Мацкевіч [і інш.]. – Т. 3 : М–П. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – 635 с.

Слп-зБ4 – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: А. І. Грынавецкене [і інш.] ; рэдкал.: Ю. Ф. Мацкевіч [і інш.]. – Т. 4 : П–С. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – 615 с.

Слп-зБ5 – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: А. І. Грынавецкене [і інш.] ; рэдкал.: Ю. Ф. Мацкевіч [і інш.]. – Т. 5 : С–Я. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – 562 с.

СлсБ – Горбач, О. Словник говірки села Бродина / О. Горбач // Гуцульські говірки. Лінгвістичні та етнолінгвістичні дослідження. – Львів : Вид-ва ЛНУ, 2000. – С. 245–364.

Слукр1 – Гринченко, Б. Д. Словарь украинского языка : в 4 т. / Б. Д. Гринченко. – Київ : Вид-во Акад. наук Укр. РСР, 1907. – Т. 1 : А–Ж. – 494 с.

Слукр2 – Гринченко, Б. Д. Словарь украинского языка : в 4 т. / Б. Д. Гринченко. – Київ : Вид-во Акад. наук Укр. РСР, 1908. – Т. 2 : З–Н. – 574 с.

Слукр3 – Гринченко, Б. Д. Словарь украинского языка : в 4 т. / Б. Д. Гринченко. – Київ : Вид-во Акад. наук Укр. РСР, 1909. – Т. 3 : О–П. – 506 с.

Слукр4 – Гринченко, Б. Д. Словарь украинского языка : в 4 т. / Б. Д. Гринченко. – Київ : Вид-во Акад. наук Укр. РСР, 1909. – Т. 4 : Р–Я. – 564 с.

Слцр – Слоўнік гаворак цэнтральных раёнаў Беларусі : у 2 т. / пад рэд. Е. С. Мяцельскай ; уклад.: З. А. Зяневіч [і інш.]. – Мінск : Універсітэцкае, 1990. – Т. 1. – 287 с.

СнарлАН – Юрчанка, Г. Ф. Сучасная народная лексіка: З гаворкі Мсціслаўшчыны : слоўн. А–Н / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск : Беларуская навука, 1993. – 304 с.

СнарлРЯ – Юрчанка, Г. Ф. Сучасная народная лексіка: З гаворкі Мсціслаўшчыны : слоўн. Р–Я / Г. Ф. Юрчанка. – Мінск : Беларуская навука, 1998. – 351 с.

Тсл1 – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – Т. 1. – 255 с.

Тсл2 – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – Т. 2. – 271 с.

Тсл3 – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1984. – Т. 3. – 311 с.

Тсл4 – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – Т. 4. – 360 с.

Тсл5 – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі, Г. А. Цыхун, І. Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1987. – Т. 5. – 423 с.

МГПУ им. И.П. Шамякина

Літаратура

1. Найда, Ю. А. Процедуры анализа компонентной структуры референционного значения / Ю. А. Найда // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1983. – Вып. XIV – С. 61–74.
2. Семантика и категоризация / Ин-т языкознания ; отв. ред. Ю. А. Шрейдер. – М. : Наука, 1991. – 168 с.
3. Вежбицкая, А. Прототипы и инварианты / А. Вежбицкая // Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – С. 201–231.
4. Буглак, Ж. М. Намінацыі мясных вырабаў у народнай мове (семантычная характарыстыка, паходжанне) / Ж. М. Буглак // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гуманітарныя навукі. – 2002. – № 2(10). – С. 126–132.
5. Вештарт, Г. Ф. Назвы ежы / Г. Ф. Вештарт // Лексіка Палесся ў прасторы і часе. – Мінск : Навука і тэхніка, 1971. – С. 89–195.
6. Бігусяк, М. Із спостережень над весільною лексикою гуцульського говору / М. Бігусяк // Гуцульські говірки. Лінгвістичні та етнолінгвістичні дослідження. – Львів : Вид-ва ЛНУ, 2000. – С. 125–141.
7. Буряк, М. М. Назви традиційних страв у говірках Українських Карпат / М. М. Буряк // Українська мова на Закарпатті у минулому і сьогодні : матеріали наук.-практ. конф., 5–6 травня 1992 року. – Ужгород, 1993. – С. 38–42.
8. Лутовинова, И. С. Названия обрядовых кушаний в псковских говорах / И. С. Лутовинова // Проблемы комплексного изучения Северо-Запада РСФСР / И. С. Лутовинова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – С. 56–57.
9. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 4-е выд. – Мінск : БелЭН, 2005. – 784 с.

Summary

In the article «The Names of Eggs and Dishes from them in the System of Dialectal Vocabulary of the Belarusian and Ukrainian Languages» there are described, analyzed and compared the cases of intradialectal, interdialectal, dialectal-literary and interlanguage system relations in the group of dialectal names of eggs and dishes from them: synonymic, homonymic, polysemantic, hypero-hyponymic, heteronymic; the typical ways of motivation of dish names are defined; the most characteristic models of organization of the meanings of polysemantic words are described in the closely related languages.

Паступіў у рэдакцыю 10.04.09.

УДК 82.0

М. М. Иоскевич

ИНВАРИАНТ МОДЕЛИ ВОСПРИЯТИЯ РОМАНА Э. БРОНТЕ «ГРОЗОВОЙ ПЕРЕВАЛ»

В статье на примере романа Э. Бронте «Грозовой перевал» прослеживается принцип, согласно которому автор намеренно создает «модель» (У. Эко) возможного читателя, способного интерпретировать текст в соответствии с авторским замыслом. Текстовые структуры обеспечивают рецептивную константу, требующую от «реального» читателя творческой инициативы при ее реконструкции. «Грозовой перевал» является примером того, как хорошо организованный текст, с одной стороны, предполагает определенную внетекстовую компетенцию «реального» читателя, а с другой стороны, создает требуемую компетенцию текстовыми средствами.

Введение

Авторские стратегии выведения «реального» читателя в рефлективную позицию предполагают вычленение из текстовых структур «одной единственной (инвариантной в своих бесчисленных вариациях) модели восприятия, заложенной в тексте, т. е. внутритекстовой образной структуры, ответственной за рецепционные процессы. По отношению к новым интерпретациям одного и того же текста подобная модель восприятия представляет собой некую

МГПУ им. И.П.Шамякина

рецептивную константу, обеспечивающую передачу основного смыслового (инвариантного) ядра любому читателю» [1, 512]. «Реальный» читатель обязан проявлять творческую активность при реконструкции данного ядра.

Для обозначения единственной текстовой модели восприятия У. Эко предложил термин «модельный читатель» [2, 17], который признает множество прочтений, ориентируясь на «открытое» [2, 21] произведение. «Открытый» текст – это характерный пример такого синтактико-семантико-прагматического устройства, в самом процессе порождения которого предусматриваются способы его интерпретации. Своим текстом автор намеренно «программирует» модель возможного читателя, который сможет интерпретировать текст согласно авторскому замыслу. Ценность произведения обусловлена до-сотворением его читателем.

Следует отметить, что понятие «модельного» читателя У. Эко близко понятию «имплицитного» читателя В. Изера («образ идеального реципиента, способного конкретизировать общий смысл произведения в процессе активного прочтения» [цит. по: 3, 54]).

У. Эко создал схему операций, осуществляемых при интерпретации текста. Воспользовавшись данной схемой, на ряде примеров (их число вынужденно ограничено объемом статьи) представляется возможным проследить принцип, согласно которому роман «Грозовой перевал», «открытое» произведение со множеством смыслов, формирует инвариант модели восприятия, побуждающего «реального» читателя к дешифровке текстовых сообщений. Для этого необходимо провести семиотический анализ, обратившись к схематически сконструированным, абстрактно представимым уровням текста [см.: 2, 31]. По мнению У. Эко, на них может осуществляться творческая активность читателя.

Результаты исследования и их обсуждение

1.1 Линейная манифестация текста и обстоятельства высказывания

Движение реального хода интерпретации текста, согласно схеме У. Эко, неизбежно должно начинаться с линейной манифестации текста. Здесь возможна фонетическая интерпретация, малозначимая для повествовательных текстов. Линейная манифестация напрямую связана с актом высказывания, который входит в число «обстоятельств, определяющих исходные пресуппозиции» [2, 33] («компонент смысла предложения, который должен быть истинным для того, чтобы предложение могло считаться семантически корректным» [2, 468]). Так, в «Грозовом перевале» Локвуд называет себя жильцом мистера Хитклифа. Следовательно, в понимании читателя, Локвуд – человек, арендовавший на некоторый срок собственность Хитклифа. Тот факт, что роман начинается с первой встречи Локвуда и Хитклифа, предполагает, что сделка аренды была заключена недавно, что ее совершали поверенные и т. д.

«Грозовой перевал» является вымышленно-повествовательным текстом. Повествование в нем начинается от первого лица, что формирует следующее метатекстовое высказывание: «некий человек (в случае «Грозового перевала» – мистер Локвуд) рассказывает о каких-то событиях, требуя, чтобы я (читатель) в них поверил («совершил акт приостановки недоверия» [2, 34])». Неоднократная смена рассказчиков «Грозового перевала» требует от читателя все новых актов приостановки недоверия, активизируя этим его восприятие.

На уровне обстоятельств высказывания происходят и более сложные операции: читатель пытается воссоздать исходную ситуацию, при которой был высказан данный текст (исторический период, этническую или культурную принадлежность рассказчика и др.). Так, «Грозовой перевал» указывает на реальную дату событий романа – 1801 год, а также на место его действия – Англию. Основная история романа началась тридцать лет назад. Читатель воспринимает эти факты как реальное состояние своего мира. Эти установки способны породить ряд читательских ассоциаций в соответствии с уже известным культурно-историческим материалом. Установленные внешние обстоятельства преобразуются в соответствующие элементы энциклопедического знания читателя.

1.2 Экстенсионалы, взятые в скобки

Индивиды текста соотносятся читателем с неким «возможным миром» [2, 35], который, вероятно, тождествен миру читателя. В случае «Грозового перевала» читатель вместе с Локвудом вступает в семейный мир фермеров-северян. По ходу чтения и декодирования текста и Локвуд, и читатель обнаруживают расхождения между миром собственного опыта и миром Грозового Перевала. Мир Грозового Перевала кажется кривым зеркалом по сравнению с реальным миром читателя и возможным миром Локвуда: хозяином английского дома является человек с цыганской

МГПУ им. И.П. Шамякина

внешностью; имя, выгравированное на фасаде, принадлежит слуге; кошки, сидящие в углу, оказываются на поверку сваленными в кучу битыми кроликами. Читатель вынужден вновь приостанавливать свое недоверие, желая получить дополнительную семантическую информацию, с помощью которой удастся прояснить ситуацию.

1.3 Структуры дискурса

«Линейная манифестация текста сопоставляется читателем с системой кодов и субкодов (так называемой энциклопедической компетенцией), содержащейся в том языке, на котором текст был написан» [2, 36]. В случае «Грозового перевала» этот процесс упрощается, если читатель знакомится с романом в подлиннике. Неанглоязычный читатель вынужден иметь дело с переводом, который не в состоянии передать все нюансировки смысла.

«На **подуровне базового словаря** читатель прибегает к запасу слов и определяет основные семантические свойства их выражений» [2, 36]. Однако на данном этапе читатель еще не знает, какие из потенциальных свойств будут реализованы по ходу текста. Так, Локвуд утверждает, что Хитклиф – джентльмен. Это слово обладает несколькими значениями. Первое – «дворянин, человек благородного происхождения». Под «джентльменом» также подразумевается тот, кто строго следует светским правилам поведения. Это корректный, воспитанный, благородный человек. Впоследствии читатель обнаружит, что почти все значения этого слова по отношению к Хитклифу опровергнуты. Пока же, на подуровне базового словаря, читатель актуализирует грамматические и семантические свойства лексем.

Следующий подуровень предполагает установление **кореференций**: анафорических и дейктических выражений. «Анафорическое выражение – это элемент текста, замещающий другой (обычно предшествующий элемент) с точки зрения референции» [2, 460]. «Дейктическое выражение – это элемент языка, имеющий указательное значение» [2, 462] («тот», «этот» и т. п.). Так, читатель «Грозового перевала» соотносит местоимение «я» поочередно со всеми рассказчиками. Слово «хозяин» в начале романа ассоциируется с Хитклифом, в первой части истории Нелли Дин – с мистером Эрншо и Хиндли, во второй части – с Эдгаром Линтоном.

В пределах текста устанавливаются **контекстуальные отношения** – «все связи в пределах линейной манифестации текста, которые выражены входящими в нее лексемами» [2, 38]. Читатель же имеет собственные **«контекстуальные предпочтения»** [2, 38], установившиеся до прочтения текста семантическим механизмом энциклопедии. В процессе чтения одни из них актуализируются, другие игнорируются. Так, у приводимого нами в качестве примера слова «джентльмен» в «Грозовом перевале» может актуализироваться только одно значение: «человек, безупречный по отношению к окружающим», тогда как остальные значения будут проигнорированы. Соответственно возникнут определенные контекстные представления и ожидания: благородное поведение героя, рыцарское отношение к дамам и т. д. Нарушение этих ожиданий, как и в случае с «Грозовым перевалом», ведет к выстраиванию и актуализации иных контекстуальных предпочтений. «**Ситуативные предпочтения** кодируют возможное сочетание того или иного слова с внешними обстоятельствами. Они задействованы, когда адресат ассоциирует воспринимаемое выражение с самим актом высказывания и экстравербальным окружением» [2, 39]. Так, в «Грозовом перевале» приглашение войти в дом прозвучало как «пожелание отправиться к черту» [4, 7]. Это приглашение относится как к Локвуду, так и к читателю, вызывая желание во что бы то ни стало проникнуть в поместье или «вторгнуться» в роман.

«На уровне риторического и стилистического **гиперкодирования** (использование кодов, «накладываемых поверх» уже существующих кодов) читатель с помощью соответствующей компетенции распознает тропы и избегает их наивной денотативной интерпретации» [2, 40]. В случае, когда Хитклиф говорит Гэртону: «Посмотрим, вырастет ли дерево таким же кривым, если его будет гнуть тот же ветер» [4, 188], читатель понимает, что речь здесь вовсе не о деревьях, а о людях. К правилам гиперкодирования относятся также и правила жанра и другие литературные условности, например модусы художественности. В романе «Грозовой перевал» на протяжении только первых трех глав происходит «накладывание» друг на друга мемуарного жанра, жанра семейно-бытового, «готического» романа и др.

Структура данных, которая служит для представления стереотипных ситуаций, называется **фреймом**. Это «представления знаний о «мире», которые дают нам возможность совершать такие базовые когнитивные акты, как восприятие, понимание языковых сообщений и языковые действия» [цит. по: 2, 42]. Существуют общие и интертекстуальные фреймы, которые

МГПУ им. И.П.Шамякина

формируют текстовые загадки. Делая выводы на основе фреймов, читатель принимает активное участие в разгадывании этих загадок, зачастую, согласно авторской интенции, оказываясь далеко от истины. Примером выводов на основе общих фреймов могут служить вопросы Локвуда (в сущности, задаваемые самим читателем) о «семейных узах» (фрейм) обитателей Грозового Перевала. Он попадает в ловушку собственных представлений о семейных отношениях. Общие фреймы относятся к энциклопедическому кругозору читателя, в основном это правила практической жизни. Приход Локвуда на Грозовой Перевал ассоциируется у читателя с фреймом «пребывание в гостях». Читатель делает выводы согласно собственному представлению и опыту нанесения визитов, которые по ходу развертывания сюжета опровергаются.

Фреймы являются смысловым «концентратом повествования» [2, 42], они могут также служить для представления ситуаций и понятий, присущих исключительно данному тексту. Подобные фреймы носят название текстовых. В «Грозовом перевале» текстовыми фреймами являются «Хитклиф» (джентльмен, фермер, хозяин, цыган, дьявол, зверь, отец, приемный сын и т. д.), «Кэтрин» (красавица, дикарка, задира, возлюбленная, призрак, дочь, мать и т. д.), «Грозовой перевал» (ненависть, грубость, холод, сырость, побои, ревность, злоба и т. д.) и «Мыза Скворцов» (любовь, забота, утонченность, ласка, нежность и т. д.).

«Интертекстуальные фреймы – это литературные топосы, нарративные схемы» [2, 44], зачастую правила жанра. Интертекстуальная компетенция является компонентом читательской энциклопедии. Читатель хранит в памяти предшествующие тексты и отсылается к ним при чтении. Так, нарративная схема «Грозового перевала» (обилие рассказчиков) обнаруживает связь с произведениями романтиков, трагический модус художественности «Грозового перевала» ассоциируется читателем с модусом художественности трагедий Шекспира и т. д. Интертекстуальными фреймами «Грозового перевала» можно также назвать следующие литературные топосы: «призрак», «бунт», «любовный треугольник» и т. д.

«Частными случаями гиперкодирования являются идеологические системы» [2, 44]. Благодаря собственным идеологическим субкодам читатель распознает или, напротив, не распознает идеологические структуры текста. Читатель может выявить невысказанные идеологические прессупозиции текста. В случае «Грозового перевала» идеологические пристрастия критиков-марксистов, истолковывающих роман как пролетарское произведение, привели к «переключению» кода. Утверждаемая ими социальная направленность произведения является кодом, отличным от тех, что были предусмотрены автором.

Текст является комментарием к текстовому **топику**. «Текст включает в себя иерархию топиков, функционирующих на различных уровнях: предложения, дискурса, нарратива» [2, 50]. Нередко текст определяет свой топик путем повторения семем (ключевых слов), принадлежащих одному семантическому полю. В «Грозовом перевале» очевидными топиками, обусловленными повторением ключевых слов, являются «любовь» и «месть». Очевидные топики с легкостью распознаются «наивным» читателем. Скрытых топиков «Грозового перевала» – бесконечное, но не неограниченное множество. Топик определяется благодаря тому вопросу, с которым читатель подходит к истолкованию текста. Задача читателя – отыскать те точки текста, где расположены соответствующие ключевые слова. Топик (как подразумеваемый вопрос) дает направление выбору тех семантических свойств, которые должны актуализироваться при чтении текста. Так, если в случае интерпретации «Грозового перевала» поставить во главу угла вопрос: «Каким было положение женщины в английской семье начала XIX века?», то внимание читателя будет направлено на поиск верных фреймов: «замужество», «материнство», «запрет», «протест», «бунт» и т. д. Затем читатель обязан свести эти фреймы к удобовоспринимаемому формату, выделяя или игнорируя те или иные семантические свойства лексем. Так, в рамках заданного топика у лексемы «брак» будет актуализировано следующее семантическое свойство: «семейно-супружеские отношения». Семантические свойства «христианское таинство» и «недоброкачественный предмет» будут читателем проигнорированы.

Таким образом, «читатель устанавливает ту изотопию (единый уровень смысла), согласно которой он решает интерпретировать линейную манифестацию текста, чтобы актуализировать структуру его дискурса» [2, 52]. Иными словами, изотопия определяется избранным читателем литературоведческим подходом (биографическим, психологическим, феминистским и т. д.) к интерпретации текста.

МГПУ им. И.П.Шамякина

1.4 Повествовательные (нарративые) структуры

Актуализировав уровень дискурса, утверждает У. Эко, читатель с помощью макровысказываний способен выстроить возможную фабулу текста. «Формулировка фабулы зависит от сотворческой инициативы читателя: от того типа и уровня абстракции, который читатель избирает. Фабулы – это повествовательные изотопии» [2, 55–56]. «Грозовой перевал» можно рассматривать и как повествование о трагедии двух романтических героев, и как произведение о судьбах женщин викторианской эпохи, и как зеркальное отражение викторианской повседневности, и т. д. Процесс абстрагирования позволяет читателю приблизиться к самым глубоким смысловым (интенсиональным) уровням. Здесь читатель вынужден произвести «операции сведения» фабулы или к ряду повествовательных структур, или к бинарным дизъюнкциям («развилка» вероятности двух суждений), или к стандартным темам и мотивам» [2, 56].

Фабула формируется не по завершении, а по ходу текста. Это «результат непрерывного ряда абдукций» [2, 61] (ряд догадок, переход от множества высказывания к множеству гипотез). Читатель непрерывно строит догадки о том, что произойдет в повествовании в дальнейшем, используя дизъюнкцию. «Значимые» развилки вероятностей возникают на стыке макровысказываний фабулы. Эти стыки встречаются, во-первых, на уровне линейной манифестации текста. В «Грозовом перевале» они отмечены членением текста на главы, вынужденными остановками в рассказе Нелли Дин и Локвуда. Во-вторых, стыки возникают на «поверхностно-интенсиональном уровне» [2, 62]. Это «эксплицитные предупреждения и коннотативные намеки, иносказания и аллюзии» [2, 62].

По мере движения фабулы читатель включается в активное сотрудничество по до-сотворению текста, который по ходу развертывания сюжета подтверждает или опровергает читательские гипотезы. Так, читатель «Грозового перевала» строит предположения о взаимоотношениях найденыша Хитклифа с семьей Эрншо, о выборе Кэтрин между Хитклифом и Эдгаром, о судьбе Кэти и т. д. Конец текста подтверждает или опровергает всю систему гипотез «дальнего действия», которые сложились у читателя относительно конечной ситуации фабулы. В конце «Грозового перевала» происходит нарушение ожиданий у тех читателей, кто связывал судьбу Кэти с Локвудом.

Чтобы делать предсказания по дальнейшему развитию фабулы, читатель прибегает к интертекстуальным фреймам, «к инференциальным прогулкам за пределы текста (в поисках аналогичных топосов или мотивов)» [2, 63]. Так, поход мистера Эрншо в Ливерпуль позволяет читателю совершить инференциальную прогулку к предположению, что результат этого похода (появление в доме найденыша) станет основополагающим в дальнейшем развертывании сюжета. У читателя имеется интертекстуальный фрейм («отлучка» в волшебной сказке, приводящая к беде), который соответствует данной ситуации.

Нередко текст на уровне фабулы обязывает читателя формировать так называемые «главы-фантазмы» [2, 435]. Потребность в них возникает, когда на определенной точке развития фабулы читатель, исходя из своих предположений, создает собственную воображаемую «главу» ее дальнейшего хода. Приезд Хитклифа на Мызу Скворцов после трехлетней отлучки может породить у читателя следующую главу-фантазм: счастливое воссоединение Хитклифа и Кэтрин. Глава-фантазм также способна возникнуть из-за актуализации текстовых пропусков-лакун. Читатель самостоятельно заполняет текстовые пустоты (что делал Хитклиф за три года отлучки, как протекала жизнь Изабеллы после побега с Грозового Перевала и т. д.), участвуя в до-сотворении текста.

«Грозовой перевал» – это текст, обладающий открытой нарративной структурой, способной подтверждать широчайший диапазон интерпретационных предположений. Фабула романа ведет читателя к точке множественности вероятностей, где различные пути развития событий представляются равновероятными. Конец текста не является концом как таковым, он предлагает читателю сформировать собственную точку зрения и переосмыслить весь текст с позиций конечного решения. Земной союз Кэти и Гэртона и единение призраков символизируют альтернативу читательского выбора: Грозовой Перевал или Мыза Скворцов?

«На более глубоких уровнях интерпретационной структуры фабула и нарративная структура сводится к формальным позициям (субъект, объект, получатель, отправитель), которые создают актантные роли (роли конкретных действующих лиц)» [2, 71]. Здесь главная задача читателя – понять, что в тексте «подлинное, а что относится к области предположений как самого

МГПУ им. И.П. Шамякина

читателя, так и персонажей повествования» [2, 72]. «Подлинное» в «Грозовом перевале» – история Кэтрин и Хитклифа, к которой читатель «прорывается» сквозь оценки, предположения и рассуждения многочисленных рассказчиков. Здесь же читатель отменяет «приостановку недоверия» для установки степени «правдоподобности» фабулы, сопоставляя ее со своим реальным миром. Происходит это с помощью аксиологических структурных оппозиций, таких как Добро – Зло, Жизнь – Смерть, Природа – Культура и т. д.

Выводы

Итак, инвариант модели восприятия («идеальный», «модельный», «имплицитный» читатель) является составной частью структурной стратегии художественного текста. Он превращает «реального» читателя в активное начало интерпретации, создает для него ситуации интерпретационного выбора. Очевидно, что роль читателя романа «Грозовой перевал» была предусмотрена в момент его порождения как текста. «Грозовой перевал» является примером того, как хорошо организованный текст, с одной стороны, предполагает определенную внетекстовую компетенцию «реального» читателя, а с другой стороны, создает требуемую компетенцию текстовыми средствами.

Литература

1. Большакова, А. Теории читателя и литературно-теоретическая мысль XX века / А. Большакова // Теоретико-литературные итоги XX века : в 5 т. / редкол.: Ю. Б. Борев (гл. ред.) [и др.]. – 2003. – Т. 5 : Читатель: проблемы восприятия / редкол.: С. А. Макуренкова (отв. ред.) [и др.]. – 2005. – С. 512–566.

2. Эко, У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко. – М. : Симпозиум, 2005. – 507 с.

3. Ильин, И. П. Имплицитный читатель / И. П. Ильин // Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины : энцикл. справ. – М. : Интрада – ИНИОН, 1996. – С. 53–54.

4. Бронте, Э. Грозовой перевал. Агнесс Грей / Э. Бронте, Э. Бронте. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 601 с.

Summary

The aim of the article is to consider the principle according to which E. Bronte's «Wuthering Heights», a literary work with set of senses, forms invariant models of the perception, inducing the «real» reader to decode the text messages. It is necessary to carry out the semiotics analysis toward this end, having addressed to schematically designed, adstract levels of the text. Creative activity of the reader can realize on them.

Поступила в редакцию 02.07.09.

УДК 811.161.1'373

А. А. Ляховская

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКОНА БЕЛОРУССКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЧАТ-ОБЩЕНИЯ

Объектом наблюдения и анализа данной статьи является лексикон наиболее посещаемых молодежных чатов белорусских порталов. Коммуникация в пределах чата играет важную роль в социальной жизни определенной части молодежи и носит ярко выраженный социально-прагматический характер. Об этом свидетельствует внутреннее устройство чата, сущность которого находит свое отражение в языке. Лексикон белорусского молодежного чат-общения сочетает разные лексические пласты, отражает творческий подход к использованию лексических средств. Английская языковая стихия оказывает существенное влияние на лексикон чат-коммуникантов в процессе номинации и словотворчества.

Введение

Актуальность исследования чат-коммуникации определяется современными тенденциями в лингвистике, которые характеризуются подчеркнутым интересом к области изучения компьютерного общения и роли **интернет-дискурса** как «особой речеповеденческой системы» [1, 8], существующей в компьютерных сетях и обладающей собственными языковыми

МГПУ им. И.П.Шамякина

и экстралингвистическими признаками. Это особый тип дискурса со своей тематикой, стилем, дизайном, игровыми сюжетами, этикетом, структурой и системой жанров. Несмотря на популярность и доступность электронной коммуникации, она все еще считается недостаточно исследованной. Технические особенности и природа чатов предполагают поиск новых подходов изучения, ведь многие ученые сходятся во мнении, что в рамках интернет-общения складывается новая форма существования русского языка [2, 6], его новая функциональная разновидность [3, 791], [4, 21]. Исследование данной функциональной разновидности русского языка должно включать детальный анализ всех языковых уровней. Интернет дает богатый материал для изучения новых явлений в лексиконе, так как данная среда демократична и является инновацией нашего времени.

Социолингвистика как научная дисциплина, развивающаяся на стыке языкознания, социологии и социальной психологии, изучает дискурс с учетом принадлежности участников общения к той или иной социальной группе или применительно к той или иной социально-речевой ситуации. В рамках социально-прагматического (В. И. Карасик) и ситуативного (Н. Д. Арутюнова) подходов дискурс рассматривается как сложное образование, соположенное и с процессом общения (речью), и с его результатом (текстом), но, помимо этих лингвистических составляющих включающее условия протекания речи (формирования текста), ситуацию общения.

Результаты исследования и их обсуждение

Чат – это жанр компьютерного дискурса, представляющий собой страницу Интернета, предназначенную для коммуникации пользователей в синхронном режиме. Центральную часть страницы в чате занимает обновляемый в определенном временном интервале текст, содержащий два обязательных структурных компонента: ники адресатов и адресантов и реплики. Чат характеризуется высокой динамичностью, коммуникативной установкой на фатическую и творческую функции, карнавальной персонифицированностью, полилогичными и разнотемными ситуациями общения, ценностями и коммуникативными стратегиями. Проводимые социологические опросы доказывают, что пользователями компьютерной сети и, соответственно, чатов являются в подавляющем большинстве представители молодежи, причем молодежи, как правило, образованной. Можно говорить о том, что участники чат-коммуникации образуют виртуальные сообщества, развитие которых, с одной стороны, характеризуется полной стихийностью, а с другой – целостностью, которая определяется единым характером взаимодействия членов каждого отдельно взятого чата. Интернет-коммуникация в пределах чата играет важную роль в социальной жизни определенной части молодежи и носит ярко выраженный социально-прагматический характер. Об этом свидетельствует внутреннее устройство чата, сущность которого находит свое отражение в языке, прежде всего, в лексиконе.

В структуре каждого чата есть главная страница, на которой предлагается зарегистрироваться и войти в чат. Она, как правило, содержит заголовок чата **(Иная реальность, Чат Березовского района, Чат Молодежного портала Витебской области, Правильный Витебский чат для правильных человеков)**. Как видно из примеров, семантика названий предполагает объединение потенциальных коммуникантов по реальным территориальным и возрастным признакам. Внутреннее строение чата концептуально основано на привычных для человека элементах бытового пространства: чат состоит из комнат, количество которых варьируется от одной до трех и более. Например, в чате www.chat.by 32 комнаты, которые создаются в зависимости от коммуникативных целей чаттеров **(Давай дружить, Одинокие души)**, их интересов **(Экзотика, Neo planet)**, от их возраста **(13–18 – самый лучший возраст, До 16 и старше)** и реального места проживания **(Минск, Витебск, Белорусы за границей)**. Многие комнаты связаны с молодежной субкультурой **(Готика, Эмо, РЭП и HIP-HOP)**. Самыми посещаемыми комнатами в чатах являются **Обо Всем** (chat.np.by), **Общая** (chat.mogilev.by, chat.realby.net), **Главная** (chat.vitebsk.ws), так как они не ограничивают выбор тематики общения. О том, что чат-коммуниканты мыслят привычным пространством комнаты (даже квартиры) с ее атрибутами, свидетельствуют примеры так называемых дескрипторов действий, сопровождающих реплики **(стучит, входит в комнату, тихо открылась дверь, выпал в окно, выламывает дверь, растолкав всех в дверях, хлопнув дверью)**, а также названия некоторых комнат **(Прихожая, Курилка)**. Важно подчеркнуть, что данное пространство воспринимается главным образом как динамическое, а не статическое. Для обозначения состояния пребывания в чате используются только 4 глагола: **сидеть, слушать, наблюдать, спать**. Для обозначения перемещения внутри

МГПУ им. И.П.Шамякина

чата используется глагол **перейти**. А процессы перемещения в чат или из чата имеют широкий спектр оттенков выражения в лексиконе и представлены следующими рядами: **войти/входить, зайти, забегать, врываться/ворваться, заглянуть, вползать, ввалиться, прийти/приходить, запрыгнуть, впрыгивать, плюхнуться, подкрасться, вернуться, прилететь, зайти/заходить на огонек, включиться в игру; выйти/выходить, убегать, вырываться/вырваться, выползать, уйти/уходить, выпрыгивать, отчалить, покинуть/покидать, сваливать, вылезти/вылезать, вылететь/вылетать, растворяться в воздухе, выпасть в окно**. Такие количественные различия могут свидетельствовать о том, что для чат-сообщества информация о присоединившихся либо покинувших общение является достаточно важной.

Отсутствие разветвленной структуры комнат может компенсироваться наличием кланов – особых внутренних сообществ чаттеров, образующихся на тех же основаниях, что и комнаты. Например, в Могилевском чате таких кланов 25 **(2по50 и кола, Тамплиеры, Лангольеры, БамБучА, FASHION, _HeyDачнеrі_, Street Racers Team, ForesT_FamiLy, Достучаться до небес, АНТИЗАЙЦЫ, Все своиЪ, Bikini Bottom, Club Stars, RaStAmAnE_DaY_S, UnderGrounD, которого нет, Z2панцы, DeadPlace, Трудоголики, ЖыВуЩие_В_кАйФ, NeFoRmaLbI, Мои любимые игры, OnLY SeX, ~ Youth Of Nation ~, Рожденные в СССР)**, а в RealBy.net чате их 17 **(REALpersONs, ВыСшИй PaZyM, KingRing, ДвиЖенИе ЖизнИ, RaStAmAnE_DaY_S, Достучаться до небес, __==Игры•Разума==__, the price of beauty, Алкаши, Life_Style, насяльникама_гамно, • СаМыЕ ZВЁZДные •, ЖиВуЩиЕ в РиТмЕ, ДУРИЛКИ КАРТОННЫЕ, ПрокляТые, BesT FriEnDs, ~бесмасховый детсад~)**. Состав комнат, кланов может быть дополнен администратором чата либо чат-коммуникантами в зависимости от их коммуникативных потребностей, установок на общение и поиска того или иного собеседника. Таким образом актуализируется коммуникативность интернет-дискурса в чатах.

Социально-прагматический характер чат-общения детально зафиксирован в правилах поведения в чате, которые отражают иерархию и критерии рейтинга пользователей чата, их права и обязанности, виды нарушений и наказаний. Анализ данных правил позволил установить, что чат воспринимается его посетителями не только как набор комнат, но и как квартира, дом, город и даже как социальный институт, государство. На это указывает семантика званий рейтинга чатлан: **старожил, почетный гражданин, особенно уважаемый гражданин, уважаемый гражданин, гражданин, житель, постоянный посетитель, постоялец, квартирант, посетитель, гость**.

Участники чат-общения делятся на обычных пользователей, модераторов, шаманов (есть не во всех чатах) и администраторов. Они различаются своими правами и обязанностями. **Модератор** – должностное лицо чата, контролирующее поведение пользователей в чате. **Шаман** – пользователь чата, который выполняет сервисные функции в отношении пользователей: предупреждение, проклятие, индульгирование (отмена проклятия), перевод в режим «молчание», регистрация брака. Группа шаманов является обособленной и приравнивается к должностным лицам чата. **Администратор** – высшее должностное лицо, осуществляющее всеобщий контроль над состоянием чата. Обычные пользователи также делятся по половому признаку на группы: парни, девушки и они (если пол не указан при регистрации).

К другим отражениям социальных реалий в чате относится **магазин**, где можно купить вещи (произвольную картинку, амулет, собственный стиль, цветной ник, невидимость на время сессии и т. д.) за **кредиты** – деньги чата, которые напрямую зависят от количества **поинтов**, автоматически начисляемых за пребывание в чате. Чатлане также могут вступать в брак и разводиться. В чате существует разработанная система наказаний: устное предупреждение, удаление сообщения из чата, **проклятие**, перевод пользователя в режим «молчания», перевод пользователя в режим «хаос», перевод пользователя в «сад», блокировка доступа в чат (ban), **денежный штраф**, **изгнание** из клана.

Кроме вышеперечисленных примеров, в лексиконе чата есть еще ряд слов, используемых исключительно в этом жанре и характеризующих его внутреннее устройство: **игнор** (установка специального знака на ник, в результате чего сообщения от его владельца блокируются), **бан** (непосредственное удаление пользователя из чата за нарушение текущих правил), **флуд** (многократное повторение сообщений), **флейм** (бессмысленные сообщения, не несущие в себе информационного характера), **приват** (приватный режим общения), **скрол** (автоматическая «прокрутка» вниз при поступлении новых сообщений), **транслит** (автоматическая транслитерация), **лаг** (запаздывание между отправкой и доставкой сообщений на чат-сервер), **away** (статус пользователя, при котором он долго находится в чате, но ничего не делает). Данные примеры относятся к заимствованиям.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Важно отметить, что английская языковая стихия оказывает существенное влияние на лексикон чат-общения (впрочем, как и на интернет-коммуникацию в других жанрах).

Во-первых, можно найти значительный пласт английской лексики в сфере создания и присвоения сетевых псевдонимов, или ников. В результате анализа 13 991 ника, собранного методом сплошной выборки с белорусских молодежных чатов (www.chat.by, chat.bereza.info, talk.grodno.by, chat.mogilev.by, chat.vitebsk.ws и др.), мы установили, что 4 350 сетевых псевдонимов созданы с использованием английских слов, что составляет 31% от общего числа ников. В графическом оформлении данных единиц преобладает принятый в английском языке латинский алфавит, однако наблюдаются редкие случаи, когда для передачи кириллицей иностранного слова применяется метод транскрипции либо кириллица и латиница используются в сочетании между собой и с цифрами/другими значками. Типы графического оформления сетевых псевдонимов, их процентное соотношение и примеры представлены в таблице «Графическое оформление англоязычных ников» (таблица).

Таблица – Графическое оформление англоязычных ников

Графический тип	Количество, %	Примеры
Буквенный (латинский)	62,37	White Rose, Life, Fighter
Буквенный (кириллический)	0,85	ШедовДансер, Спирит, ДаркЛайт, Рэд, долл
Буквенный (латинский) + цифровой/знаковый	36,41	rain27, sweet_Cherry, TURKISH_COWBOY
Буквенный (кириллический) + цифровой/знаковый	0,18	АндерВотер_!, бэби111, си_джей, секси777
Буквенный (кириллический) + буквенный (латинский)	0,14	siJlent, кулер, Deймon, DgentЭlMan, SЭM
Буквенный (кириллический) + буквенный (латинский) + цифровой/знаковый	0,05	K_эT, RAPER_DЭN

Во-вторых, влияние английской языковой стихии наблюдается и в репликах чат-коммуникантов. Иностранный фрагмент/слово на латинице либо кириллице может включаться в русский текст **(hi all; I know, why you hate me...; хэлп ми; джаст иф)** и служить для цитирования и оформления собственного высказывания на русском языке, для выражения эмоционального отношения к предмету разговора.

Многие английские слова в пределах чатов имеют статус **заимствований**, так как они передаются кириллицей при помощи метода транскрипции/транслитерации, характеризуются высокой частотностью употребления и понятны коммуникантам: **хай (hi), сори (sorry), плиз (please), сенкс (thanks), бай (bye), кул (cool), гуд (good), труъ (true), акей/окай (ok), лайф (life), эвэй (away), форевер (forever)**. Некоторые лексемы могут образовывать формы, характерные для русского языка: **кул – кульнее, бук – буком**. Отдельную группу заимствований из английского языка составляют лексемы, обусловленные ситуацией общения в чате и семантически связанные с понятиями компьютерной коммуникации, гипертекста, его составных частей **(мемориз = memories, камент = comment, коннект = connect, дивайс = device, фак = FAQ, бан = ban, нет = net, юзерпик = user + picture, оффтоп = offtopic, оффлайн = offline, мануал = manual, игнор = ignore, френд = friend, флуд = flood)**. Для чат-общения на русском языке характерна транслитерация англоязычных акронимов: **лол (lol = laugh out loudly), гн (gn = good night), омг (omg = oh, my god), гг (gg = good game), бб (bb = bye-bye), гл (gl = good luck), нп (np = no problem)**. Они более частотны, чем их варианты на латинице. Для русскоязычных пользователей такие заимствования из другого языка перенимаются не только из соображений краткости, но и как знаки приобщенности к Интернету.

К другим пластам лексики, которые можно легко обнаружить в чат-группах наряду с нейтральной и разговорной, относятся жаргонизмы (элементы молодежного и компьютерного сленга), варваризмы, компьютерная терминология, инвективная (обсценная) лексика, окказионализмы. Остановимся подробнее на последних.

Молодежь – это социальная группа, более всех остальных склонная к словотворчеству, поэтому молодежное чат-общение – благодатная почва для возникновения разного рода новых языковых явлений. **Словотворчество** в процессе речи (в репликах) и при создании ников – периферийных компьютерных антропонимов – преимущественно окказиональное, хотя определенная доля новообразований может создаваться и узуальными способами в соответствии

МГПУ им. И.П. Шамякина

с деривационными нормами либо с отступлением от них. Среди последних наиболее продуктивны суффиксация **(advokatka, _МонетиЩа_, Chuk4ik, _Лисуня_, emo4ka)**, префиксация **(antiapostal, antiBRAT, Антигопник, Эксчукча)**, сложение **(aeromouse, [Kotopes], alekschel, belookaya_99, шоко_девочка, эмоидиот)**.

В силу того что термин **«окказионализм»** понимается по-разному, отметим, что мы рассматриваем новообразования, которые характеризуются экспрессивностью, создаются в разговорной речи в результате индивидуального акта номинации и по продуктивным и непродуктивным моделям, а также окказиональными способами и с помощью окказиональных аффиксов. При образовании таких слов могут затрагиваться разные языковые уровни: лексический, словообразовательный, фонетический, графический, грамматический, синтаксический [5, 283].

В результате детального семантико-деривационного анализа окказиональных инноваций белорусских молодежных чатов, образованных периферийными словообразовательными способами, мы, пользуясь классификацией, предложенной В. П. Изотовым [6], зафиксировали продуктивность следующих окказиональных способов: 1) гендиадис (рифмованное сложение) **(AlexGalex, Asya-Stasya, Big_Zig, BobberClobber, шурум-бурум)**, 2) редупликация (сложение повторяющихся компонентов) **(aveave, bailabaila, bondbond, Заза)**, 3) голофразис (слияние на базе предложения) **(Такребяткиделонепойдет, авамнепофик?, Передниедвериотикаруса, Пряникквтемноте)**, 4) креация **(Тыны, вазюзя, Вази, kadabrik3000)**, 5) аугментация (увеличение производящей базы) **(skapusta, shmeltos, shmatrix, bebelka)**, 6) элиминирование (уменьшение производящей основы) **(=PoGrAn=, _Обия_, _МеЛя_, Asha, benz, Anru111a, Soba)**, 7) метатеза (перестановки компонентов производящего слова) **(НИКасатор, gibimotik)**, 8) редеривация (обратное словообразование) **(_УдачницА_)**, 9) субституция **(balabok, _бУсЯфкА_, bezdomovec, DimaZavR, ХРЕНОТАВР, _криветко_, #rOmOsOm, Ушелец)**, 10) контаминация **(_ArTeMati_, DarKSANA, Burunduslik, ЧеБуратиНО, Раздолбайкер)**, 11) графиксация **(BaBepka, KISS-ka, Mario-net-ka, poM@ШК@, РОКовая)**. Данные способы словообразования (кроме контаминации в широком смысле, которая всегда является комбинированным способом) не всегда встречаются в чистом виде, а могут сочетаться, образуя разнообразные комбинации, например: редупликация + суффиксация **(Alena_alenchik, GirlyGirl, DimDimos, Zaya_Zajka)**, сегментно-сегментная субституция + графиксация **(__AniMaFFka__, BanDETKA)**, креация + суффиксация **(666GIZMOчка666)**, суффиксация + графиксация **(Aquaрелька)**, трансфлексация + графиксация **(BruNETko)**, контаминация (аферезис + наложение + слияние) + графиксация **(DarKSANA)**, транссуффиксация + трансфлексация **(SLoneNka)** и др.

В силу письменного по форме характера коммуникации в чате и по причине постоянного взаимодействия латиницы и кириллицы важно отметить, что графическое словообразование приобретает особую значимость и представлено большим количеством разновидностей, а именно: а) дефисацией **(Blon-Dinka, Mario-net-ka, Udar-nick)**, б) подчеркиванием (разбиением слова знаком подчеркивания на части/слоги для придания дополнительного значения) **(~VeTeR~_OK!, Ami_GO, ол_ЕЖИК)**, в) использованием точки **(Ne.On)**, г) использованием прописных и строчных букв (строчные буквы образуют самостоятельное слово или служат сигналом начала слова) **(_dEMOkraTION, BiGemot, DRUGoi, FokusNick)**, д) повтором буквы **(SuPPeRBOY)**, е) транслитерацией/транскрипцией английского слова кириллицей **(Спирит, долл, ШедовДансер, ДаркЛайт)**, ж) транскрипцией русского слова латиницей, когда выявляются случаи межъязыковых омофонов (если не учитывать специфику произношения сходных звуков в русском и английском языках) **(DeadMoroz, ReD_кий_парень)** или межъязыковых омографов **(~VeTeR~_OK!, Ami_GO)** и в одной лексической единице пересекаются значения из двух языков, з) отступлением от нормативной орфографии **(_ДашулиГ_, _красафчик_, Alconafft)**. Последняя разновидность имеет два направления реализации. Часть отступлений от правописания базируется на фонетическом принципе, при котором графическая оболочка слова отражает фонетические законы русского языка: оглушение в слабой позиции, нейтрализацию в конце слова, ассимиляцию и др. **(*ПозитиФФ*, Аффтор, **АцКаЯ_дЕвАчКа)**. Однако чат-коммуниканты перенесли подобные написания и в сильные позиции **(!!!ПАзитиФФная!!!, _Милая_ДеФФачка, Bulaffo4ka3322)**, где их уже можно квалифицировать как фонетическую субституцию по признаку глухости/звонкости. Не подчиняется фонетическому принципу ненормативное написание на конце слова буквы «г» в примерах **@LLHIMIG, _ДашулиГ_, КотиГ, _ОбкуРенНыЙ_МалЧиГ_VOVA_**, так как в этой позиции фонема нейтрализуется в звук [к]. В данном случае номинаторы сознательно выбирают неверное написание и действуют по принципу «от обратного», вновь используя способ субституции фонемы в слабой позиции. Получается, что орфографическое окказиональное

МГПУ им. И.П. Шамякина

словообразование в пределах чата выражается, часто вопреки языковой логике, в нарушении норм правописания. Но оно направлено на создание новой графической оболочки слова и после некоторого ознакомления с закономерностями не мешает восприятию смысла.

Анализ продуктов словотворчества также позволил установить влияние английской языковой стихии. При создании новообразований чат-коммуниканты используют английские лексемы и морфемы. В результате получаются лексические единицы, которые можно разделить на несколько групп: 1) новообразования на английском языке; 2) новообразования на базе английских и русских/белорусских лексем; 3) новообразования на базе английских лексем и русских морфем; 4) новообразования на базе русских лексем и английских морфем.

При образовании единиц первой группы наиболее продуктивны узуальные способы: сложение **(aeromouse, ..webggirl.., CyberCat, Depressman, earthshaker, EMO___Heart, emobaby, ghostnight)** и суффиксация **(Besty, clocker123, DEATHER, escaper, frostery, Homer, marsation)**, а также следующие окказиональные способы: 1) гендиадис **(AlexGalex, Big_Zig, BobberClobber, Goofy Doofy, maxs_smax)**, 2) редупликация **(aveave, bondbond, max_M__a__X, All_All)**, 3) аугментация **(shmatrix)**, 4) графиксация **(_dEMOkraTION, 1nnoCENT)**.

Новообразования второй группы образуются сложением **(jsergod, KantriBobik, MALPAboy, Найтмышь, kotboy)** и двумя окказиональными способами: контаминацией **(_ArTeMati_, DarKSANA)** и графиксацией **(KISS-ka, Mario-net-ka, ~VeTeR~_OK!, Ami_GO, BiGemot, DeadMoroz, ReD_кий_парень, BallBess, KORYfan)**.

Единицы третьей группы образуются с помощью суффиксации **(avrilka, doomec, Fox1k, GTAшник, FRIDOMCHIK, FROSTIK, Girlik, Lowik, RAPka, reset1k, smailov, screamik, SlashIK, slimik, worldный, Мувик, jimmik)**, трансфлексации **(cruella, foxa, Klika, Спайса)**. Для четвертой группы характерна суффиксация **(gnomer, illuzer)**.

Выводы

Таким образом, лексикон белорусского молодежного чат-общения выражает социально-прагматическую сущность понятия «чат», сочетает разные лексические пласты и отражает творческий подход к использованию лексических средств. Последнее выражается в широком распространении окказиональных номинаций, реализующих большое количество способов окказионального словообразования. Русский язык как один из государственных является доминирующим языком общения, поскольку коммуникация, происходящая в белорусской части Интернета, предполагает сравнительную национальную замкнутость и обособленность. В анализируемых чатах имеются лишь некоторые вкрапления на белорусском языке **(деуки, шпиён, пачакай, пагляжу, чаму, бо, хлебам-соллю, мужчына** и др.**)**. Не вызывает сомнений тот факт, что английская языковая стихия оказывает существенное влияние на лексикон чат-коммуникантов в процессе номинации и словотворчества.

Литература

1. Кондрашов, П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / П. Е. Кондрашов ; Кубанск. гос. ун-т. – Краснодар, 2004. – 19 с.

2. Сидорова, М. Ю. Интернет-лингвистика: русский язык. Межличностное общение / М. Ю. Сидорова. – М. : «1989.ру», 2006. – 191 с.

3. Культура русской речи : энцикл. словарь-справ. / редкол.: Л. Ю. Иванов, А. П. Сковородников, Е. Н. Ширяев. – 2-е изд., испр. – М. : Флинта, 2007. – 840 с.

4. Компанцева, Л. Ф. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокульторологічний аспекти : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.02 / Л. Ф. Компанцева ; Луганськ. нац. пед. ун-т. – Київ, 2007. – 36 с.

5. Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. И. Караулов. – М. : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2003. – Репрод. изд. – 704 с.

6. Изотов, В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования / В. П. Изотов. – Орел : б. и., 1998. – 149 с.

Summary

The paper deals with questions connected with the description of the specific lexical features of the language of Belarusian chat groups for the youth. The author draws a conclusion that the lexicon of the chat-communication reveals the social and pragmatic essence of the notion «a chat», combines different lexical groups and conveys a creative approach to the usage of lexical units. The latter can be observed in the widespread examples of the occasional nomination. English language has a considerable impact upon the lexicon of the chat groups in the process of nomination and word creation.

Поступила в редакцию 08.07.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

УДК 811.161.1 + 811.161.3

Т. М. Рабава

СТРУКТУРА БЕЛАРУСКАГА СУБСТАНТЫЎНАГА КВАЛІТАТЫВА

У артыкуле разглядаецца пытанне квалітатыўнасці ў беларускай мове, дзе гэта катэгорыя ў асноўным выражаецца прыметнікамі або дзеепрыметнікамі. У якасці матэрыялаў для даследавання выбраны квалітатыўныя метафарычныя субстантывы, якія складаюцца з вытворных і невытворных назоўнікаў.

Уводзіны

Практычна ўсе віды і формы матэрыі аб'ектыўнай рэальнасці характарызуюцца якаснай вызначанасцю, пэўнай формай існавання. Якасць (лац. qualitas) як філасофская катэгорыя выражае сукупнасць істотных прымет, рыс і ўласцівасцей, дзякуючы якім адзін прадмет (працэс, з'ява, асоба) з'яўляецца іменна гэтым прадметам, а не іншым, адрозніваецца ад іншых і тым самым выяўляе сваю непаўторнасць, індывідуальнасць, наогул быццё, існаванне.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Дзякуючы квалітатыўным рысам прадмет пэўным чынам вызначаецца, акрэсліваецца, адмяжоўваецца ад іншых прадметаў. Арыстоцель уключаў у катэгорыю квалітатыва відавыя адрозненні сутнасці, асобныя праяўленні прадметаў, добрыя ці дрэнныя вобразы дзеянняў, стан сутнасцей [1, 25, 165]. Гегель атаясамліваў якасць з унутранай вызначанасцю прадмета, яго адметнасцю, непаўторнасцю, што і дазваляе адрозніць дадзены прадмет ад іншага, указаць яго месца сярод іншых [2, 186]. Лок вылучаў такія віды якасці, як першасныя якасці (велічыня, форма, лік); другасныя пачуццёвыя якасці і якасці, якія існуюць у рэчах незалежна ад успрыманняў чалавека [3, 47]. Якасная вызначанасць прадметаў робіць іх устойлівымі, дазваляе іх дыферэнцыраваць і тым самым ствараць шматаблічча і бясконцасць свету.

Якасць (квалітатыўнасць) – гэта глыбінная аснова прадмета, якая ахоплівае прадмет поўнасцю і не аддзяляецца ад яго. Якасць з'яўляецца ўсеагульнай, і прадметы 'могуць быць неаднолькавымі, калі валодаюць рознымі ступенямі адной і той жа якасці' [3, 25]. Якасць прадмета выяўляецца праз сістэму важнейшых яго ўласцівасцей, характэрных рыс і прымет. Колькасць такіх рыс у кожнага прадмета фактычна бясконцая. Пры змяненні якой-небудзь прыметы ў агульных рысах прадмет не знікае, а відазмяняецца і тым самым набывае новыя якасці і ўласцівасці. Калі ж прадмет губляе свае асноўныя якасці, ён перастае быць тым самым прадметам і карэнным чынам відазмяняецца, пераўвасабляецца ў іншы прадмет. Таму вылучаюцца две часткі якасці: субстанцыяльная (асноўная, істотная, нязменная, адзіная, неабходная) і зменлівая (выпадковая, неістотная, непастаянная, сітуацыйна абумоўленая).

Катэгорыя квалітатыва сфарміравалася і стала прадметам лінгвістычнага даследавання намнога пазней, чым уяўленні чалавека пра якасці і ўласцівасці прадмета. Першапачаткова такія ўяўленні насілі канкрэтна-пачуццёвы характар і атаясамліваліся з пэўным прадметам (асобай). Практычна ўсе якасці і ўласцівасці ўспрымаюцца жывымі істотамі (перш за ўсё чалавекам і жывёламі) органамі пачуццяў. Кожны з такіх органаў складаецца з адчувальных (рэцэптарных) нервовых клетак і дапаможных структур, трансфармуе ў працэсе нервовага ўзбуджэння толькі пэўны від энергіі, які ўздзейнічае на рэцэптары і перадае інфармацыю ў цэнтральную нервовую сістэму. Перыферычныя сенсорныя (лац. sensus 'пачуццё, адчуванне') рэцэптары размешчаны на паверхні цела (у скуры, слізістых абалонках) і ўваходзяць у склад сенсорных органаў (напрыклад, вока, вуха). Органы зроку ўспрымаюць светлавыя раздражненні, органы слыху – гукавыя раздражненні, органы нюху – пахі, органы смаку – смакавыя раздражненні і інш.

Чалавек, аб'ядноўваючы розныя прадметы ў пэўныя групы, надзяляў іх пэўнымі ўласцівасцямі, тым самым вылучаючы падабенства і адрозненне часам амаль у аднолькавых

МГПУ им. И.П.Шамякина

прадметах. Значна пазней якасці прадмета пачалі абстрагавацца і ўспрымацца безадносна да носьбіта (напрыклад, уяўленні пра колер, форму, працягласць і інш.).

Катэгорыя квалітатыўнасці ў лінгвістыцы разглядаецца як пэўная семантычная прастора, у якой знаходзіць адлюстраванне моўная рэпрэзентацыя і інтэрпрэтацыя самых розных выяўленняў якасці. Гэта прастора ўключае ў свой склад квалітатыўныя кампаненты сэнсавых структур слова, якія, як і іншыя кампаненты, уяўляюцца не аднамернымі, а комплекснымі структураванымі адзінкамі.

У беларускай, як і іншых мовах, функцыю квалітатыва выконваюць прыметнікі (дзеепрыметнікі), якія вызначаюць назоўнікі (а не дзеясловы ці іншыя часціны мовы) праз указанне іх семантычных рыс. В. У. Вінаградаў семантычнай асновай прыметніка лічыў паняцце якасці [4, 151].

Якасныя прыметнікі (перш за ўсё параметрычныя і ацэначныя) складаюць цэнтр семантычнага поля квалітатыва. Сярод прымет і ўласцівасцей, што называюцца прыметнікамі, вылучаюцца наступныя: фізічныя параметры, звязаныя з памерам, вагой, формай і інш. (вялікі, малы, недарослы, высокі, вузкі, круглы, цяжкі, лёгкі), прасторавыя характарыстыкі (прасторны, вузкі, аддалены, сярэдні адвесны, прамы), часавыя якасці (доўгі, кароткі, хуткі, імгненны), фізічныя якасці жывых істот (здаровы, худы, кульгавы, стройны, моцны, тоўсты), псіхічныя і разумовыя якасці (разумны, таленавіты, адважны, храбры, горды, маўклівы, хітры), колеры і адценні (светлы, сіні, чорны, карычневы, жоўты), смакавыя ўяўленні (горкі, салодкі, кіслы, прэсны, смачны) і інш.

Аўтары даследавання «Тэорыя функцыянальнай граматыкі», прысвечанага катэгорыям якаснасці і колькаснасці, якаснасцю лічаць функцыянальна-семантычнае поле (ФСП), якое складаецца з груповак розных сродкаў мовы, што ўзаемадзейнічаюць на аснове агульнасці квалітатыўных функцый [5, 5]. Такое поліцэнтрычнае поле, на думку даследчыкаў, складаецца з двух цэнтраў: атрыбутыўнага (поўныя прыметнікі і дзеепрыметнікі ў ролі азначэнняў) і прэдыкатыўнага (кароткія і поўныя прыметнікі ў ролі выказніка). Як бачна, за межамі такога функцыянальна-семантычнага поля засталася значная група назоўнікаў са значэннем квалітатыўнасці. Такія найменні называюцца якаснымі назоўнікамі [5, 9], але сярод рэпрэзентацыі квалітатыўнай семантыкі чамусьці не разглядаюцца. Вычарпальная характарыстыка функцыянальна-семантычнага поля квалітатыўнасці, на думку М. Б. Ташлыковай, без аналізу такіх найменняў немагчыма [6]. Тым больш, што яны шырока прадстаўлены ў лексіконе мовы (шырыня, смеласць, магутнасць, дабрыня, блакіт, белізна, старэнне).

Перыферыю семантычнага поля квалітатыва складаюць другасныя найменні якасцей і ўласцівасцей. Сюды ўключаецца вялікі разрад прыметнікаў, метафарычныя значэнні якіх звязаны з катэгорыяй квалітатыва (шэрая адзінота, нясмелы вецер, пуховае воблака, шкляное возера, палахлівыя вусны, сумная зорка, глухая ноч).

Полісемантычныя квалітатыўныя назоўнікі ў большасці выпадкаў з'яўляюцца вытворнымі адзінкамі, ці дэад'ектывамі (лац. adjectivum 'прыметнік'). Сэнсавы аб'ём такіх слоў, як гэта слушна адзначаецца ў навуковай літаратуры, не зусім аўтаномны і арыентуецца на змест зыходных адзінак [7]–[12], якія ўтвараюць семантычны і структурны цэнтр вытворнага субстантыва, яго фундамент [13, 153]. Думка аб транспазіцыі шырокага і аб'ёмнага зместу ўтваральных адзінак у клас субстантываў, аб супадзенні семантыкі зыходнай і вытворнай адзінак уяўляецца спрошчанай.

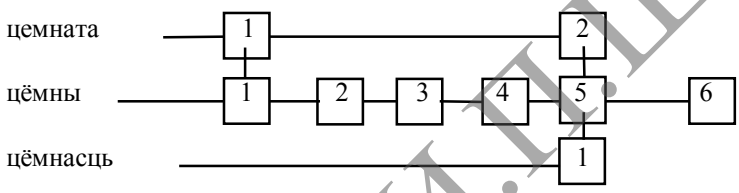
Фарміраванне семантыкі вытворнага субстантыва – складаны працэс, у якім актыўна ўдзельнічаюць сэнсавыя кампаненты ўтваральнай асновы, афіксы (яны мадыфікуюць значэнне ўтваральнай адзінкі ў тым ці іншым кірунку), а таксама дадатковыя (ідыяматычныя, фразеалагічныя) кампаненты, ці прырашчэнні [8, 10], [9, 6], [14, 277], [15, 100], якія не атрымліваюць свайго фармальнага выражэння, а вылучаюцца ў выніку своеасаблівага «крэкінгу» семантычнай структуры вытворнага назоўніка [13, 154].

Пра складанасць і часам непрадказальнасць семантычнага развіцця вытворных квалітатываў, актуалізацыю самых розных прымет квалітатыўнай семантыкі зыходных адзінак у пэўнай ступені можа сведчыць структура слоўнікавых артыкулаў. Так, у Слоўніку рускай мовы С. І. Ожагава дэад'ектывы не вылучаюцца ў асобныя слоўнікавыя артыкулы, а падаюцца

МГПУ им. И.П.Шамякина

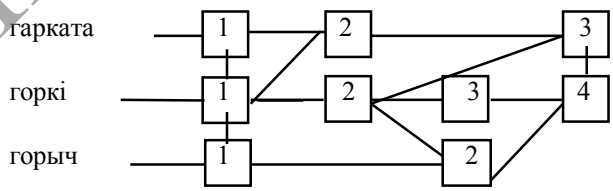
ў артыкулах адпаведных прыметнікаў за двума нахіленымі рысамі. У Слоўніку рускай мовы (пад рэд. А. П. Яўгеньева) падаецца адсылачная дэфініцыя тыпу ‘ўласцівасць па тым ці іншым значэнні прыметніка’, параўн.: краснота ‘свойство и состояние по прил. красный (в 1 знач.)’; сладость ‘свойство по прил. сладкий (в 1 знач.)’. У ТСБМ падобныя дэфініцыі ўключаюць прыкладна такі ж тэкст ‘уласцівасць, стан чаго-небудзь’, параўн.: барвовасць ‘уласцівасць барвовага’; бясстрашнасць ‘уласцівасць бясстрашнага’; жорсткасць ‘уласцівасць жорсткага (у 1–5 знач.)’; густата ‘ўласцівасць і стан густога’, гладкасць ‘уласцівасць гладкага’.

Вытворныя субстантывы часцей за ўсё транспануюць пэўныя кампаненты шырокага і даволі аб’ёмнага значэння ўтваральных прыметнікаў і прыстасоўваюць іх да зместу адзінак субстантыўнага тыпу. Сэнсавыя структуры дэад’ектываў, як правіла, менш разгорнутыя. Так, у структуры прыметніка цёмны вылучаюцца 6 ЛСВ: 1. ‘пазбаўлены святла, асвятлення’; 2. ‘які па колеру блізкі да чорнага’; 3. ‘невясёлы, змрочны, пануры’; 4. ‘які не адпавядае маралі, нормам паводзін, што ўстаноўлены грамадствам’; 5. ‘непісьменны, некультурны, адсталы’; 6. ‘няясны, незразумелы’. У суфіксальнага дэрывата цемната фіксуюцца 2 ЛСВ і адценне значэння: 1. ‘адсутнасць святла, асвятлення; цемра’; 2. ‘культурная адсталасць, невуцтва’ // пра недасведчанага або малаадукаванага чалавека’. Дэад’ектыў цёмнасць у літаратурнай мове выступае толькі ў адным метафарычным значэнні ‘уласцівасць цёмнага (у 5 знач.)’. Сэнсавую сузалежнасць паміж ЛСВ цёмны, цемната і цёмнасць можна прадэманстраваць у выглядзе наступнай схемы:



Адбываецца расшчапленне кампанентаў семантыкі прыметніка, і тыя, што больш прыстасаваны да таго, каб быць абазначанымі назоўнікам, замацоўваюцца ў узусе [16, 94]. Так, для монасемічнага назоўніка кісляк ‘вялы, нудны чалавек’ толькі адзін з чатырох ЛСВ прыметніка кіслы (‘маркотны, панылы, незадаволены’) стаў базавым пры фарміраванні семантыкі ўказанага субстантыва.

Аб несупадзеннях сэнсавых структур прыметнікаў (яны больш разгалінаваныя) і ўтвораных ад іх назоўнікаў сведчаць шматлікія прыклады. Прывядзём некаторыя з іх: горкі 1. ’з непрыемным едкім смакам’; 2. ‘поўны гора; цяжкі, гаротны’; 3. ‘набыты ў выніку цяжкай працы, доўгіх выпрабаванняў’; 4. ‘які жыве ў цяжкім горы; бяздольны’; гарката 1. ‘горкі смак; горкі пах’; 2. ‘пра што-небудзь горкае’; 3. ‘пачуццё горычы, выкліканае бядой, няўдачай, крыўдай’; горыч 1. ‘горкі смак; горкі пах’; 2. ‘цяжкае горкае пачуццё, выкліканае горам, няўдачай, крыўдай і пад.’ Наступная схема падкрэслівае сэнсавае несупадзенне паміж ЛСВ горкі, гарката, горыч:



Толькі ў двух ЛСВ і трох адценнях субстантыва чарната адлюстравалася шырокая семантычная парадыгма прыметніка чорны, якая ўключае ў свой склад 11 ЛСВ, параўн.: чорны 1. ‘які мае колер сажы, вугалю, самы цёмны з усіх колераў’; 2. ‘цёмны, больш цёмны, чым звычайна’; 3. ’брудны, запэцканы, зашмальцаваны’; 4. ‘некваліфікаваны, які не патрабуе пэўных ведаў і навыкаў, звычайна фізічна цяжкі і брудны’; 5. ‘не галоўны, не цэнтральны,

МГПУ им. И.П.Шамякина

не парадны (пра дзверы, уваход і пад.)'; 6. 'дрэнны, адмоўны, які не выклікае адабрэння'; 7. 'нізкі, каварны, подлы'; 8. 'крайне рэакцыйны'; 9. 'цяжкі, змрочны, беспрасветны'; 10. 'які адносіўся да ніжэйшых слаёў грамадства'; 11. 'чарадзейны, звязаны з нячыстай сілай'; чарната 1. 'чорны, цёмны колер чаго-небудзь' // 'змрок, цемра' // 'бруд, гразь на чым-небудзь'; 2. 'непрыемныя, агідныя думкі, пачуцці' // 'бязрадаснасць, змрочнасць, цяжкасці, непрыемнасці'.

Вялікую групу складаюць вытворныя субстантывы з квалітатыўнымі значэннямі рознай скіраванасці: мяккасць 'спагадлівасць, уступчывасць', цвёрдасць 'стойкасць, непахіснасць', шэрасць 'непрыкметнасць, пасрэднасць', абвостранасць 'жорсткасць, напружанасць у якіх-небудзь адносінах', вольнасць 'нястрыманасць, фамільярнасць, нетактоўнасць'.

У радзе выпадкаў метафарычныя ЛСВ вытворнага субстантыва ўзнікаюць на базе якога-небудзь пераноснага ЛСВ зыходнага прыметніка і атрымліваюць мадыфікацыю ў адпаведнасці з агульнай семантычнай скіраванасцю класа субстантыўных слоў. Так, пераносныя ЛСВ прыметнікаў круглы, глухі, кіслы, зялёны сталі базай для ўтварэння анімістычных метафар тыпу кругляк 'тоўсты, круглы чалавек', глушэц 'глухі чалавек', кісляк 'вялы, нудны чалавек', зелень 'нясталыя, маладасведчаныя людзі'.

Значную колькасць квалітатыўных метафар складаюць невытворныя субстантывы. Яны называюць пэўныя прыметы і якасці апасродкавана, праз суаднесенасць з тымі прыметамі, што паслужылі крыніцай матывацыі (сферай-донарам). Семантычныя пласты такіх метафар даволі разнастайныя і ў залежнасці ад прыналежнасці да той ці іншай паняційнай рэцыпіентнай сферы могуць размяркоўвацца па некалькіх групах, дзе вызначальнымі з'яўляюцца самыя розныя квалітатыўныя значэнні. Даволі многа каларатыўных метафар, дзе вызначэнне колеру ажыццяўляецца праз выяўленне пэўных зрокавых уражанняў ад розных прадметаў, а таксама атаясамліванняў са шматлікімі рысамі акаляючага чалавека асяроддзя. У такіх метафарах актуалізуюцца другасныя ЛСВ назваў каштоўных камянёў, вогнішча, вадкасцей розных колераў і мн. інш.: халоднае серабро снегу, серабро сівізны, бронза загару, медзь асенніх лісцяў, шэрань хмар, вапеннае малако, азёры вачэй, касцёр рабін. На першы план могуць вылучацца падабенствы з мяккасцю, гладкасцю, бляскам шоўкавых нітак ці тканіны (зялёны аксаміт руні, шоўк травы), з гладкасцю, празрытасцю (люстра вады, шкло возера), кансістэнцыяй (каша мокрага снегу, балотны кісель) і іншыя прыметы (холад 'душэўная раўнадушнасць, стрыманасць').

Многія субстантывы не атрымліваюць квалітатыўнага выражэння ў слоўніках літаратурнай мовы, хаця патэнцыяльныя магчымасці для гэтага маюцца. Адсутнасць квалітатыўных ЛСВ у слоўніках абумоўліваецца хутчэй за ўсё суб'ектыўным падыходам аўтараў да выяўлення ў поўнай меры складанай семантычнай палітры назоўнікаў. Імпліцытныя для літаратурнай мовы ЛСВ атрымліваюць эксплікацыю ў мове мастацкай літаратуры. Так, у розных ідыястылях атрымалі распаўсюджанне неузуальныя ЛСВ шырокай квалітатыўнай скіраванасці: параўн. Чабаровай выспаю Даганяю я гады. На душы адліга... (Р. Барадулін); О, праўда маёй дзейснасці і суці, Маіх надзей і ўпартасці алмаз! (В. Сідарэнка); І азёры вачэй тваіх ясных… (У. Гетманчук); З раскудлачаных хмар густа сыплецца снежная жарства. (В. Праскураў); Я паглядзеў на ваду, на трапяткі шаўкавісты шыфон маруднай плыні. (Л. Дранько-Майсюк). Разгараўся світання факел. Чадным дымам акрыўся плёс. (А. Разанаў); Паветра парны сырадой Струменем цёплым ліўся ў грудзі. (М. Стральцоў).

Вывады

Такім чынам, катэгорыя квалітатыўнасці ў лінгва-філасофскім разуменні разглядаецца як пэўная вызначанасць прадмета, сукупнасць яго якасцей і ўласцівасцей, дзякуючы якім прадметы могуць адрозніваццa ці атаясамлівацца. Гэту катэгорыю ў беларускай мове рэпрэзентуюць шматлікія прыметнікі, дзеепрыметнікі і назоўнікі з якасным значэннем. Структуру квалітатыўнага метафарычнага субстантыва складаюць вытворныя і невытворныя субстантывы. Як правіла, вытворныя субстантывы суадносяцца з прыметнікамі (радзей – з назоўнікамі) і на іх сэнсавай базе ўтвараюць шматлікія квалітатыўныя цэнтры Метафарычныя ЛСВ субстантываў часцей за ўсё ўтвараюцца на базе метафарычных ЛСВ прыметнікаў і па сутнасці транспануюць больш

МГПУ им. И.П.Шамякина

абагуленую квалітатыўную семантыку ў разрад субстантыўнай часціны мовы. Невытворныя субстантывы на семантычным узроўні выяўляюць такія квалітатыўныя якасці, як колер, кансістэнцыя, смак, памер, форма, фізічныя і псіхалагічныя якасці чалавека і мн. інш.

Спіс скарачэнняў

ЛСВ – лексіка-семантычны варыянт.

Малый академический словарь – Словарь русского языка : в 4 т. / редкол.: А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Русский язык, 1986. – Т. 2. – С. 122 ; Т. 4. – М. : Русский язык, 1988. – С. 131.

ТСБМ – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэд. тома М. П. Лобан. – Мінск : БелСЭ, 1977. – Т. 1 : А–В. – С. 344, 445 ; Т. 2 : Г–К / рэд. тома А. Я. Баханькоў. – Мінск : БелСЭ, 1978. – С. 31, 55, 59, 71–72, 98, 258, 468, 690 ; Т. 5, Кн. 2 : У–Я / рэд. тома М. Р. Суднік. – Мінск : БелСЭ, 1984. – С. 235, 242–243, 299–300, 316–317.

ФСП – функцыянальна-семантычнае поле.

Літаратура

1. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 549 с.
2. Гегель. Сочинения : в 14 т. / Гегель. – М., 1929. – Т. 1. – 566 с.
3. Кравченко, Л. Г. Проблема качества в философии / Л. Г. Кравченко. – Мінск : Наука и техника. – 1971. – 224 с.
4. Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 1972. – 614 с.
5. Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность / отв. ред. А. В. Бондарко. – Вып. 5. – СПб. : Наука, 1996. – 264 с.
6. Ташлыкова, М. Б. Именные ипостаси признаковой семантики / М. Б. Ташлыкова // Словарь, грамматика, текст в свете антропоцентрической лингвистики / редкол.: М. Б. Ташлыкова [и др.]. – Иркутск, 2001. – С. 154–166.
7. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1981. – 200 с.
8. Архипов, И. К. Семантика производного слова английского языка / И. К. Архипов. – М. : Просвещение, 1984. – 128 с.
9. Ермакова, О. П. Лексические значения производных слов в русском языке / О. П. Ермакова. – М. : Русский язык, 1984. – 152 с.
10. Никитевич, В. М. Основы номинативной деривации / В. М. Никитевич. – Мінск : Выш. шк., 1985. – 157 с.
11. Улуханов, И. С. Словообразовательная семантика в русском языке / И. С. Улуханов. – М. : Наука, 1977. – 256 с.
12. Тихонов, А. Н. Формально-семантические отношения слов в словообразовательном гнезде : автореф. … дис. д-ра филол. наук : 10.02.01 / Ин-т русского яз. АН СССР ; АЯ 247316. – М., 1974. – 35 с.
13. Старычонак, В. Дз. Полісемія ў беларускай мове (на матэрыяле субстантываў) / В. Дз. Старычонак. – Мінск : БДПУ, 1997. – 232 с.
14. Лопатин, В. В. О типологии словообразовательного значения имени существительного (на материале существительных, мотивированных глаголами) / В. В. Лопатин // Актуальные проблемы лексикологии : тез. докл. конф. / отв. ред. проф. К. А. Тимофеев. – Новосибирск : Изд-во Новосибирск. ун-та, 1971. – С. 277–278.
15. Салахов, Р. А. О степени абстрактности словообразовательных суффиксов и семантической структуре производных слов / Р. А. Салахов // Словообразование и его место в курсе изучения иностранному языку : ежегод. межвуз. темат. сб. / отв. ред. П. М. Каращук. – Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 1983. – С. 99–100.
16. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 450 с.

Summary

The article is devoted to the problem of the qualitatives of the Belarusian language. In general the category is presented with adjectives and participles. The qualitative metaphorical substantives are chosen as the material for the investigation. And the structure of these substantives consists of derivative and nonderivative nouns.

Паступіў у рэдакцыю 08.04.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 808.26–22

А. В. Солахаў

СУФІКСАЛЬНА-ПОСТФІКСАЛЬНЫ СПОСАБ УТВАРЭННЯ ІНДЫВІДУАЛЬНА-АЎТАРСКІХ ДЗЕЯСЛОВАЎ У МОВЕ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ ПАЭЗІІ

У артыкуле на аснове багатага фактычнага матэрыялу (76 слоў) з тэкстаў сучаснай беларускай паэзіі аналізуюцца структурна-семантычныя групы індывідуальна-аўтарскіх дзеясловаў, утвораных суфіксальна-постфіксальным спосабам, паказваецца іх прадуктыўнасць, адзначаюцца змены, што адбыліся ва ўтваральнай аснове ўтвораных дзеясловаў.

Уводзіны

Утварэнне дзеясловаў у сучаснай беларускай мове адбываецца рознымі спосабамі – прыставачным, суфіксальным, прыставачна-суфіксальным, а таксама спосабамі, якія ўжываюцца толькі пры дзеяслоўнай дэрывацыі. Адзін з такіх спосабаў – суфіксальна-постфіксальны, пры якім новыя словы ўтвараюцца шляхам далучэння да ўтваральных асноў фарманта, у склад якога ўваходзяць суфікс і постфікс. У сучаснай беларускай мове, побач з іншымі, выкарыстоўваюцца фарманты *-і-цца*, радзей *-е-цца*, *-ава-цца*. Некаторай прадуктыўнасцю вызначаюцца толькі адпрыметнікавыя дзеясловы з фармантам *-і-цца* тыпу *высіцца*, *дзічыцца*, *скупіцца*, *кучаравіцца*, *весяліцца*. Іншыя тыпы малапрадуктыўныя або непрадуктыўныя [1, 340–341], [2, 236]. «Суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы нешматлікія, – падкрэслівае Л. А. Антанюк, – маюць пэўную прадуктыўнасць пераважна ў сельскагаспадарчай тэрміналогіі…» [3, 339]. Дэрываты з фармантам *-ава-цца* не складаюць асобнага тыпу, таму што маюць рознае словаўтваральнае значэнне [1, 341].

Нізкай прадуктыўнасцю вызначаюцца індывідуальна-аўтарскія суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы ў мове беларускіх мастацкіх твораў 20-х гадоў XX ст. М. Шабовіч, які даследаваў словаўтваральныя асаблівасці індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў таго перыяду, зафіксаваў 15 суфіксальна-постфіксальных дзеяслоўных дэрыватаў: *балоціцца, барвяніцца, бахмаціцца, брыльяніцца, жвірыцца, каляваціца, крушыніцца, кудрыцца, люстраваціца, люстраніцца, махнаціцца, паветрыцца, прыгоршчыцца, русаліцца, чароціцца*. Тры з іх *(люстраваціца, барвяніцца, махнаціцца)* папоўнілі слоўнік літаратурнай мовы [4, 86–87].

Пры аналізе суфіксальных дзеяслоўных утварэнняў у тэкстах мастацкай літаратуры XX ст. М. С. Васілеўскі разглядае таксама суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы [5]. Сярод іх, напрыклад, адзначаюцца: *калдобіцца, каршэніцца, дунаіцца, смужыцца, азёрыцца, грывіцца, муравіцца, ручаіцца, ляноціцца* [5, 154–172].

Асобнага даследавання, прысвечанага ўтварэнню суфіксальна-постфіксальных дзеясловаў, у беларускім мовазнаўстве яшчэ, аднак, не праводзілася.

Таму ў гэтым артыкуле на багатым фактычным матэрыяле з мовы сучаснай беларускай паэзіі аналізуюцца асаблівасці ўтварэння індывідуальна-аўтарскіх суфіксальна-постфіксальных дзеясловаў, вызначаюцца іх структурныя і семантычныя асаблівасці.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Даследаванне мовы сучаснай беларускай паэзіі паказвае, што індывідуальна-аўтарскія суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы складаюць вялікую групу аказіянальнай лексікі. Самымі пашыранымі суфіксальна-постфіксальнымі дзеяслоўнымі ўтварэннямі з'яўляюцца дэрываты з фармантам *-і-цца (-ы-цца)*, якія матывуюцца назоўнікамі і прыметнікамі.

Найбольш прадуктыўную групу сярод іх складаюць дэрываты, якія паходзяць ад асноў назоўнікаў. Паводле словаўтваральнага значэння яны падзяляюцца на некалькі словаўтваральных тыпаў:

МГПУ им. И.П. Шамякина

1) ‘ажыццяўляць дзеянні, уласцівыя таму, хто названы або што названа ўтваральнай асновай’. Аказіянальныя суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы з гэтым значэннем утвараюцца ад назоўнікаў, якія абазначаюць асоб, жывёл, насякомых, і падзяляюцца ў залежнасці ад прыватнага значэння на наступныя падтыпы:

а) ‘праяўляць рысы таго, хто названы ўтваральнай асновай назоўніка’: ***дзеўчыцца*** ‘праяўляць рысы дзяўчыны (дзеўкі)’: *Жанаты я, / Заняты сам сабою. / Дачцэ ўжо* ***дзеўчыцца*** */ Вясной любою* (Р. Барадулін); *Не абхітрыць яе / І сатана. / Бач, з-за спіны выглядае. / Ты аціішэў, астарэў, / А яна /* ***Дзеўчыцца****, бо маладая!* (Р. Барадулін); ***рабыніцца*** ‘праяўляць рысы рабыні’: *Перад кім душой мы* ***рабынімся****, / Дэцыбелаў сцяной адгароджаныя?* (В. Зуёнак); ***славяніцца*** ‘праяўляць рысы славян’: *Вышэй ухвал, / Вышэй абраз / Світае твар нятленна – / Аблічча / Ці святы абраз? – /* ***Славяніцца****: / Алена* (Р. Барадулін);

б) ‘паводзіць сябе пэўным чынам, быць тым або падобным на таго, каго называе ўтваральная аснова назоўніка’: ***воўчыцца*** ‘быць падобным на ваўка’: *...Чаму сабаку* ***«воўчыцца»*** *не варта / Перад старым канём на сенажаці...* (Н. Гілевіч); ***караліцца*** ‘паводзіць сябе, як кароль; быць падобным на караля’: *Ралько прыйшоў ад араллі, / На ніве каранійся, / На ніве* ***караліўся*** (К. Камейша); ***снягурыцца*** ‘быць падобным на снягурку’: *Завейнай памяці сцяжкі, / Ад халадоў уратаванне – / Гараць у Мінску кажушкі, /* ***Снягурацца*** *на скрыжаваннях* (В. Зуёнак);

в) ‘утвараць тое, што ўласціва жывым істотам, названым утваральнай асновай назоўніка’: ***блазніцца*** ‘ўтвараць тое, што ўласціва блазну’: *Вятрэц* ***блазніўся****, каб аб ім / Падумалі як аб вар’яце* (Р. Барадулін); ***ведзьміцца*** ‘ўтвараць тое, што ўласціва ведзьме’: *У выдмах захмарных / Завея* ***ведзьміцца*** (Р. Барадулін); ***сіроціцца*** ‘ўтвараць тое, што ўласціва сіраце’: *Уратаваны скарб грудком /* ***Сіроціўся*** *на ўзмежку, / І комін між былых куткоў / Глядзеў на галавешкі…* (В. Зуёнак);

г) ‘множыцца тым, каго называе ўтваральная аснова назоўніка’: ***камарыцца*** ‘множыцца камарамі’: *Пакуль мой край балотна* ***камары****ўся / І лапатная слава йшла пра нас, / Пакуль булён будзённых спраў варыўся / І я сваёй сталіцай ганарыўся, / Мяне ў свой вір зацягвала яна* (К. Камейша); ***нашчадзіцца*** ‘множыцца нашчадкамі’: *Тры прыступкі. /* ***Нашчадзьцеся****, унукі, неадступна ступайце далей* (Р. Барадулін);

д) ‘утвараць дзеянне, якое пэўным чынам звязана з тым, хто названы ўтваральнай асновай’: ***гайдарыцца*** ‘утвараць дзеянне, якое пэўным чынам звязана з Гайдарам (Ягор Цімуравіч Гайдар – расійскі дзяржаўны і грамадскі дзеяч, эканаміст, адзін з ініцыятараў рэфармавання расійскай эканомікі)’: *І экран на ўсе тэлеабдоймішчы / Прэ ў народ і ўзахліпкі* ***гайдарыцца****. / А ў народа – сталае відовішча: / У чарзе, як у пятлі, гайдаецца* (В. Зуёнак);

е) ‘станавіцца падобным на тое, чым становяцца ў выніку работы таго, хто названы асновай назоўніка’: ***ювелірыцца*** ‘быць падобным на прадмет, зроблены ювелірам’: *Паглядзіце: на вербах, па-зімняму ніцых, / Сонца робіць работу, забыўшы спачын: / Каташкі* ***ювелірацца*** *на завушніцы / На ружовыя мочкі харошых жанчын* (У. Верамейчык).

У гэтым тыпе 13 словатвораў. Утваральнымі выступаюць асновы двухскладовыя (8), аднаскладовыя (3) і трохскладовыя (2). Некаторыя ўтваральныя асновы захоўваюцца ў аснове дзеясловаў у нязменным выглядзе: *рабыня – рабыніцца, камар – камарыцца, Гайдар – гайдарыцца, ювелір – ювелірыцца.* У большасці дзеясловаў на марфемным шве ўтваральнай асновы і суфікса дзеяслова адбываецца чаргаванне зычных: *н–н’ (блазен – блазніцца, славянка – славяніцца), к–ч: (воўк – воўчыцца, дзеўка – дзеўчыцца), д–дз’ (нашчадак – нашчадзіцца), м–м’ (ведзьма – ведзьміцца), т–ц’ (сірата – сіроціцца).* У асновах таксама адзначаецца альтэрнацыя галосных: *о–а (кароль – караліцца), а–о (сірата – сіроціцца)*. Скарачэнне ўтваральнай асновы адбылося ў трох выпадках: *нашчад/ак/ – нашчадзіцца, славян/к/а – славяніцца, снягур/к/а – снягурыцца.* Націск на ўтваральнай аснове;

2) ‘ажыццяўляць дзеянні, уласцівыя таму, што называе ўтваральная аснова назоўніка’. Аказіянальныя суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы з гэтым значэннем утвараюцца ад назоўнікаў, якія абазначаюць канкрэтныя прадметы, з’явы прыроды, зборныя і адцягненыя паняцці, і падзяляюцца ў залежнасці ад прыватнага значэння на наступныя падтыпы:

а) ‘праяўляць уласцівасці таго або станавіцца (быць) падобным на тое, што называе ўтваральная аснова назоўніка’: ***асеніцца*** ‘праяўляць уласцівасці восені’: *Мой дзень* ***асеніцца*** *ў журбе. / Ліст зжоўклы – ў забыццё білет* (Р. Барадулін); ***букеціцца*** ‘станавіцца (быць)

МГПУ им. И.П. Шамякина

падобным на букет’: *А піва* ***букеціцца*** *пенна, / Не піва, а казка адна* (К. Камейша); ***буруніцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на буруны’: ***Буруняцца*** *жоўтыя хвалі Янцзы* (В. Лукша); ***бярвеніцца*** ‘праяўляць уласцівасці бярвёнаў’: *У лёс раскладзены гады / І памяццю* ***бярвеняцца****...* (М. Касцюкевіч); ***вечарыцца*** ‘праяўляць уласцівасці вечара’: *Тут сад шумеў, цвілі лугі, / Гуляла мора хваляй пеннай. / Усё, што днела на зямлі, / Тут* ***вечарылася*** *падземна* (К. Камейша); ***вярбіцца*** ‘праяўляць уласцівасці вярбы’: *Журбе /* ***Вярбіцца*** *ніца* (Р. Барадулін); ***ігліцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на іглы’: *На мосціку тоўпіцца ранак, / А там, дзе* ***ігліцца*** *вада, / Крыжанак, ныркоў і чыранак / Плыве да людзей чарада* (В. Лужкоўскі); ***калдобіцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на калдобіну’: *Зноў памяці вецер* ***калдобіцца*** *пылам / Гаркавы, тужлівы і лёгка ўзгушканы...* (І. Рубін); ***каруніцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на карункі’: *Святкуе зноў мая душа, / Да Нёмана кіруецца. / Пайшла ў Лядзінах чарамша, / На сонцы аж* ***каруніцца*** (К. Камейша); ***кіпцюрыцца*** ‘праяўляць уласцівасці кіпцюроў’: *З Усходу – серп, каса расейская, / А з Захаду –* ***кіпцюрыцца*** *арол...* (Я. Хвалей); ***кубеліцца*** ‘праяўляць уласцівасці кубла’: ***Кубеліцца*** *святая прастата / Пад рэчышчам, пад хваляю, пад пенай, / Пад вечнасцю апошняга пласта, / Што ў мроі нараджаецца / імгненнай* (Г. Булыка); ***куліцца*** ‘праяўляць уласцівасці куля’: *А на млыны* ***куліўся*** */ Коўш зорны з-за сяла* (Р. Барадулін); ***Куліцца*** *пад адхон / Яшчэ не час калёсам.* (Р. Барадулін); ***ледзіцца*** ‘праяўляць уласцівасці лёду’: *У студні памяці / Вада ўспамінаў* ***ледзіцца*** (Р. Барадулін); ***промніцца*** ‘праяўляць уласцівасці промняў’: *І* ***промніцца*** *над колам рук: / Бяссмертны ты, і я не ўмру* (Н. Мацяш); ***пыжыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на пыж’: ***Пыжыцца*** *зацята амяла, / Тайныя франты яе – тылы: / Не відно, як смокчуць са ствала / Сок чужы прысоскі амялы* (В. Зуёнак); ***ружыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на ружу’: *Над вячэрняю ваколіцай / Ціха* ***ружыцца*** *зара* (В. Лужкоўскі); *А зара над лугам* ***ружыцца,*** */ Халадочак ад ракі* (В. Лужкоўскі); *Ружавыя кветкі* ***ружацца*** *вясною* (В. Аколава); ***рэбрыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на рэбры’: *Мы, як апошнія ваўкі, / Пасляваеннікі-паэты. / Ужо настаўлены цвікі, / Каб шкуры нашыя з імпэтам – / Распяць на прыцемнай сцяне, / Дзе* ***рэбрацца*** *старыя бёрны* (Р. Барадулін); ***сузорыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на сузор’е; праяўляць уласцівасці сузор’яў’: ***Сузорыцца*** *кмен пад страхою* (Р. Барадулін); *Зязюльчын мох, / Ад бруснiц* ***сузорся****!* (Р. Барадулін); ***сутоніцца*** ‘праяўляць уласцівасці сутоння’: ***Сутоніцца****, і лівень на двары / Панура, утрапёна ў шыбы плешча...* (Н. Мацяш); ***узорыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на ўзоры’: *Адчай з прарочымі вачыма, / Дзе* ***ўзорацца*** *шляхоў шлякі, / Дзе з небам раіцца Радзіма, / Дзе немагчымае магчыма, / Дзе дзівакуюць дзівакі* (Р. Барадулін); ***хмурыніцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на хмурыны’: *Хто сеткі навядзе? /* ***Хмурыняцца*** *шматкі. / І чайкі на вадзе – / Адчаю паплаўкі…* (Р. Барадулін); ***чынарыцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на чынару’: *Ты* ***чынарышся****, / Ўзбечка. / Я зірну – / І ўздыхну: / Твой пагляд, / Як вуздэчка / Юнаму скакуну* (Р. Барадулін); ***шчаціцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на шчэць’: *Я іду на пагорак, прапахлы ржаною саломай, дзе* ***шчаціцца*** *здзічэла мядзяным іржэўнікам дол...* (Г. Пашкоў); ***шчэціцца*** ‘станавіцца (быць) падобным на шчэць’: *Пад яблынямі* ***шчэціцца*** *трава...* (М. Мятліцкі); ***ядрыцца*** ‘праяўляць уласцівасці ядра’: *Маланкі стынуць у траве. / Ад сонца* ***ядрацца*** *дажджыны* (Г. Пашкоў).

б) ‘пакрывацца, насычацца, множыцца тым, што называе ўтваральная аснова назоўніка’: ***весціцца*** ‘множыцца весткамі’: *Часу зноў берагі / Развяслованы шырай – / Слоў тых* ***весціцца*** *вырай* (І. Рубін); ***ігліцца*** ‘пакрывацца іголкамі’: *Жыгучка-крапіва казыча, /* ***Ігліцца*** *дзядоўнік густы, / Бо мы – па законах тактычных – / Паўз рэчку ідзём, праз кусты* (В. Зуёнак); ***кастрыцца*** ‘множыцца кастрыцай’: *У двары кастрыца – / Час прыйшоў* ***кастрыцца*** (А. Шушко); ***лісціцца*** ‘множыцца лісцем’: *Нам не чуваць, калі вясна* ***лісціцца****, забылі мы пра восень і зіму* (К. Камейша);

в) ‘віднецца тым, што называе ўтваральная аснова’: ***калёрыцца*** ‘віднецца колерамі’: *І каруселлю пад прытуп /* ***Калёрацца*** *спадніцы* (А. Шушко); ***раменіцца*** ‘віднецца рамянём’: *Пуза гладка* ***раменіцца*** *– з браўнінгам / Ці яшчэ з якой трасцай на ім* (В. Зуёнак);

г) ‘ужываць тое, што называе ўтваральная аснова’: ***жарціцца*** ‘ўжываць жарты’: *Вы знаеце, як* ***жарцяцца*** *з паэта; / Па-камароўску плёткі раздаюць?!* (В. Аколава);

д) ‘набываць адзнакі таго, што называе аснова назоўніка’: ***нядзеліцца*** ‘набываць адзнакі нядзелі’: *Прывід мары становіцца явай, / І* ***нядзеліцца*** *будні трыснёг / Ад табой зноў набытага права / Быць – каб сонцам валодаць, як Бог* (Н. Мацяш); *Бурштынова* ***нядзеляцца*** *соты, / Штось спявае руды меданос...* (К. Камейша);

МГПУ им. И.П. Шамякина

е) ‘мець такі выгляд, як у месцы, названым утваральнай асновай назоўніка’: ***шанхаіцца*** ‘мець такі выгляд, як у Шанхаі’: *Вакол* ***шанхаяцца*** *баракі / З далёкіх выклятых часін* (В. Лужкоўскі); *Гудзела ноч у звоне чарак, / І хоць* ***шанхаяцца*** *дамкі, / Шырока слаліся цыгарак / У згодзе белыя дымкі* (В. Лужкоўскі);

ж) ‘рабіць тое, што выклікае ў людзей эмацыянальныя пачуцці, адпаведны настрой, душэўны стан’: ***аскоміцца*** ‘выклікаць аскому’: *А ўжо насмажаных бруснiц / Не знойдзеш і на лекі – / Тых, што* ***аскомяцца*** *ля шчок, / Калі выходзіць з печы / Ўчарнелы ад агнёў гаршчок – / Найсамы знатны фельчар…* (В. Зуёнак); ***жалобіцца*** ‘выражаць жалобу’: *Што ўзяць сыны паспелі? / Ні хлеба, / Ні лайна. / Туман, / Сцялі пасцелі! / У галавах – Вайна. / Цяпер ляцець да іх, / Ды / Захмараны шляхі. / На хустцы ў Бянігны /* ***Жалобяцца*** *шлякі* (Р. Барадулін);

з) ‘падвяргацца таму, што называе аснова ўтваральнага назоўніка’: ***бяссмерціцца*** ‘падвяргацца бяссмерцю’: *Хай свіціцца рака, зоркі шчодра яснеюць, / І лясы не радзеюць, і падлескі шугаюць увысь, / І шпакі заліваюцца, ледзьве заднее, / І* ***бяссмерцяцца*** *стрэлкі зялёнай травы* (А. Салтук); ***дрымоціцца*** ‘падвяргацца таму, што падобна на дрымоту’: *Вераснёва* ***дрымоціцца*** *поле, вераснёва дымяцца кастры* (К. Камейша); ***жальбіцца*** ‘падвяргацца таму, што падобна на жальбу’: *А ельнік пасінеў, нібы азяб / На Лысагорскай выспе ветрагоністай. / І сонца – летняй талакі прараб – / У лістападнай* ***жальбіцца*** *агоніі* (В. Зуёнак); ***самоціцца*** ‘падвяргацца таму, што падобна на самоту’: ***Самоціцца*** *бярозка ля шашы* (З. Марозаў);

і) ‘праяўляць тое або праяўляцца тым, што называе суадносны назоўнік’: ***злабіцца*** ‘праяўляць злобу’: *Не* ***злабіся*** *на ерэтыкоў, / Не цягні ў самое неба выю. / Свет без іх – чародка прасцякоў, / Свет жывы – пакуль яны жывыя* (У. Караткевіч); ***спякоціцца*** ‘праяўляцца спякотай’: *Высокі поўдзень блаславіце, / Пакуль* ***спякоціцца*** *без краю* (К. Камейша);

к) ‘станавіцца тым, што называе аснова назоўніка’: ***рэшціцца*** ‘станавіцца рэштай’: *Калі трэшчынамі, нібы рэчышчамі, спярэшчваецца шчыт дрэва, гліны ці тынку, ён* ***«рэшціцца»*** *– робіцца рэштай сябе ранейшага* (А. Разанаў);

л) ‘ажыццяўляць дзеянне як вынік таго, што названа ўтваральнай асновай’: ***генезіцца*** ‘ажыццяўляць дзеянне як вынік генезісу’: *Той, хто раздумоўвае пра гняздо, разумее, што яно нараджаецца –* ***«генезіцца»*** *– з саміх птушак, з іхняй інтуіцыі, з іхняй існасці...* (А. Разанаў).

У гэтым словаўтваральным тыпе – 44 словатворы. Утваральныя асновы двухскладовыя (24), аднаскладовыя (18) і трохскладовыя (2). Яны з’яўляюцца назвамі прадметаў, рэчываў, адцягненых паняццяў. Асобныя ўтваральныя асновы захоўваюцца ў дзеяслоўных дэрыватах пераважна без змен: *бяссмерце – бяссмерціцца, весць – весціцца, вечар – вечарыцца, кіпцюр – кіпцюрыцца, куль – куліцца, лісце – лісціцца, нядзеля – нядзеліцца, пыж – пыжыцца, ружа – ружыцца, раменіцца – раменіцца, узор – узорыцца, чынара – чынарыцца, Шанхай – шанхаіцца, шчэць – шчэціцца, ядро – ядрыцца*. На марфемным шве ўтваральных асноў і суфікса чаргуюцца цвёрдыя і мяккія зычныя: *б–б’ (вярба – вярбіцца, жалоба – жалобіцца, жальба – жальбіцца, злаба – злабіцца), д–дз’ (лёд – ледзіцца), н–н’ (бервяно – бярвеніцца, бурун – буруніцца, карункі – каруніцца, промень – промніцца, хмурына – хмурыніцца), нн’–н’ (сутонне – сутоніцца), л–л’ (ігла – ігліцца, кубел – кубеліцца), м–м’ (аскома – аскоміцца), т–ц’ (букет – букеціцца, жарт – жарціцца, дрымота – дрымоціцца, самота – самоціцца, спякота – спякоціцца, рэшта – рэшціцца)*. Адзначаецца таксама чаргаванне галосных *э–а (бервяно – бярвеніцца, шчэць – шчаціцца), а–э (бервяно – бярвеніцца), о–а (колер – калёрыцца), э–о (колер – калёрыцца), о–э (лёд – ледзіцца)*. У 3-х утваральных асновах адбылося скарачэнне ўтваральнай асновы: *сузор’[/j/э] – сузорыцца, калдоб/ін/а – калдобіцца, генез/іс/ – генезіцца.* З накладаннем часткі фарманта *-ы-цца* на суфікс *-ыц* утвораны 1 індывідуальна-аўтарскі дзеяслоў: *кастрыца – кастрыцца.* Націск пераважна на ўтваральнай аснове, але ў некаторых выпадках, пераважна з аднаскладовых утваральных асноў, ён перамяшчаецца з асновы або з канчатка на суфікс: *ве́чар – вечары́цца, куль – кулі́цца, лі́сце – лісці́цца, вярба́ – вярбі́цца, злаба́ – злабі́цца, іглá – іглі́цца, шчэць – шчаці́цца.*

Ад асноў прыметнікаў індывідуальна-аўтарскія суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы ўтвараюцца пры дапамозе фарманта *-і-цца (-ы-цца)* па прадуктыўным у літаратурнай мове тыпе [1, 341]. Дэрываты набываюць значэнне ‘станавіцца (быць) такім, які названы ўтваральнай асновай прыметніка; праяўляць прымету, названую ўтваральнай асновай’: ***блакіціцца*** ‘станавіцца

МГПУ им. И.П. Шамякина

(быць) блакітным’: *З табой мне не цямнеецца, / Лёс на прамень надзеецца, / Дзе свеціцца,* ***блакіціцца*** */ Зямлёй і небам жытніца.* (М. Баравік); ***важніцца*** ‘станавіцца (быць) важным, праяўляць важнасць’: *...**Важняцца** / І дражняцца / З кожнага: / – Поні, поні, пончыкі, / Піражкі, – / Не павезці вам ніколі / Воз цяжкі*. (В. Зуёнак); ***высакародзіцца*** ‘станавіцца (быць) высакародным, праяўляць высакароднасць’: *...І людзі, што мовы сваёй адцураліся, / Душой чужаземнаю* ***высакародзяцца****. / І гэтак штораніцы, гэтак штораніцы… / – О людцы, а з кім жа мне словам абродніцца?..* (В. Зуёнак); ***гасцініцца*** ‘станавіцца (быць) гасцінным, выражаць гасціннасць’: *Добразычлівасць не згіне – / Скрозь* ***гасціняцца*** *сталы: / У Малінаўцы – маліны, / Ў Сакалоўцы – сакалы.* (А. Пісьмянкоў); ***жвавіцца*** ‘праяўляць жвавасць’: *...На зялёных лугах, у гаях гуляла і* ***жвавілася*** *няпужаная зверына* (А. Разанаў); ***ласіцца*** ‘станавіцца (быць) ласым’: *Хай на славу ласыя* ***ласяцца****, / Хай хапаюцца за чубы: / Пра вяршыню пад назвай Класіка / Ім і ў страшным сне не забыць* (К. Жук); ***чуліцца*** ‘праяўляць чуласць’: *Як ні было б балюча ў скрусе, / Маліць і* ***чуліцца*** *не мне. / Не пахіснуся, не зламлюся, / Хоць лёс і громам секане* (К. Кірэенка); ***лубяніцца*** ‘рабіцца лубяным’: *...З плячэй бацькоўскіх кажушкі / Нашчадкам сталіся для ўцехі. / І* ***лубяніцца*** *шык і форс, / На вёсцы спісаны з ужытку, / Спартсмену грэе дужы торс / І два грудкі дзяўчыне плыткай*. (В. Зуёнак); ***мутніцца*** ‘станавіцца (быць) мутным’: *Сакавік – гэта* ***мутніцца*** *плынь...* (Г. Юрчанка); ***сыціцца*** ‘станавіцца (быць) сытым’: *Ад дармаедства ўся распуста: / Нішто душу не губіць так, / Як незаробленая луста, / Якою* ***сыціцца*** *лайдак.* (Н. Гілевіч); ***цьмяніцца*** ‘станавіцца (быць) цьмяным, праяўляць цьмянасць’: *На досвітку ўсё прамяніцца, / Пад вечар* ***цьмяніцца*** *скепліва.* (Р. Барадулін); ***цяжыцца*** ‘станавіцца (быць) цяжкім’: *Змрок васільковы, сцежка ў жыце. / Ціха паклаліся нанач сады, / Росы апалі. Колас* ***цяжыцца****. / Дзень у вачах – малады, малады.* (У. Лісіцын); ***яршыніцца*** ‘станавіцца (быць) яршыністым’: *І* ***яршыняцца*** *ў лузе атавы.* (Я. Янішчыц); ***ярыцца*** ‘станавіцца (быць) ярым’: *Цямніся, ноч! Світай, світанне!* ***Ярыся****, сонца! Днейся, дзень!* (Н. Гілевіч).

Словаўтваральны тып складаюць 14 дзеяслоўных дэрыватаў. Утваральныя асновы аднаскладовыя (9), двухскладовыя (3), трох- і чатырохскладовыя (па 1). У пяці ўтваральных асновах скарачаюцца суфіксы *-н-* і *-іст-* *(персаналь/н/ы – персаналіць, высакарод/н/ы – высакародзіцца, гасцін/н/ы – гасцініцца, цяж/к/і – цяжыцца, яршын/іст/ы – яршыніцца)*. На марфемным шве ўтваральнай асновы і суфікса *-і-* адбываецца чаргаванне цвёрдых і мяккіх зычных: *н–н’ (важны – важніцца, гасцінны – гасцініцца, лубяны – лубяніцца, мутны – мутніцца, цьмяны – цьмяніцца), т–ц’ (блакітны – блакіціцца, сыты – сыціцца), в–в’ (жвавы – жвавіцца), д–дз’ (высакародны – высакародзіцца), л–л’ (чулы – чуліцца), с–с’ (ласы – ласіцца).* Адна ўтваральная аснова – з канцавым *-р-* – без змен увайшла ў склад індывідуальна-аўтарскага дзеяслова *(яры – ярыцца)*. У дванаццаці дэрыватах націск застаецца на ўтваральнай аснове, у двух – з канчатка пераходзіць на аснову *(лубяны́ – лубя́ніцца, цяжкі́ – цяжы́цца)*.

Аказіянальныя суфіксальна-постфіксальныя дзеясловы, утвораныя пры дапамозе фарманта *-ава-іцца*, маюць наступныя словаўтваральныя значэнні:

1) ‘выконвацца пры дапамозе таго, што называе ўтваральная аснова’: ***шаўкавацца*** ‘скручвацца ў нітку з шоўку’: *Які там сум, / ...Калі шыкуюцца вяселлі, / Калі* ***шаўкуюцца*** *ніты, / Калі і ў восені / Вясенняй / Яшчэ так многа пекнаты* (К. Камейша);

2) ‘рабіць тое, што называе ўтваральная аснова’: ***медавацца*** ‘збіраць мёд’: *Пчала* ***мядуецца*** *рупліва...* (У. Лісіцын);

3) ‘падвяргацца таму, што названа ўтваральнай асновай’: ***мутавацца*** ‘падвяргацца мутацыі’: *...каму хамут ускладаецца на карак, той ужо не вольны ў сваіх паводзінах, той мяняецца, той* ***«мутуецца»****, праходзячы хуткі шлях ад неўтаймаванасці да смутку, ад смутку да рахманасці і раўнавагі*. (А. Разанаў);

4) ‘выконваць дзеянне так, як у тым, што названа ўтваральнай асновай’: ***пеклавацца*** ‘выконваць дзеянне так, як у пекле’: *Вось і* ***пяклуйся*** *на слупе з гняздом* [пра бусла] *– / Глядзіш, так-сяк і пераб’ешся з дзецьмі.* (В. Зуёнак); *Калі пацееш ты ля ворыва, / Дык ён* [Мефістофіль] ***пяклуецца*** *ля варыва…* (В. Зуёнак). Лексема ***пеклавацца*** адзначана два разы;

5) ‘ператварацца ў тое, што абазначана ўтваральнай асновай’: ***скарбавацца*** ‘ператварацца ў скарб’: *Няможна патураць тузе, / Каб яву засланіла зданню, / Каб зрабавала пакрысе, / Што* ***скарбавалася*** *гадамі* (Н. Мацяш).

МДПУ им. И.П. Шамякина

Такім чынам, з фармантам *-ава-цца* зафіксавана 5 індывідуальна-аўтарскіх неалагізмаў. Утваральныя асновы па колькасці складоў амаль аднолькавыя: аднаскладовыя (4), двухскладовая (1). Яны з'яўляюцца назвамі матэрыялаў, рэчываў, абстрактных паняццяў. Утваральныя асновы ў двух словатворах захоўваюцца без змен: *пекла – пеклавацца, скарб – скарбавацца.* У іншых утваральных асновах адбылося чаргаванне: *[о]* з *[ø] (васілёк – васількаваць, халадок – халадкаваць), [о]* з *[а] (шоўк – шаўкавацца), [о]* з *[э] (мёд – медавацца)*. Ва ўсіх суадносных парах націск перамяшчаецца на другі суфіксальны склад.

Вывады

Такім чынам, у мове сучаснай беларускай паэзіі зафіксавана 77 індывідуальна-аўтарскіх суфіксальна-постфіксальных дзеясловаў, у тым ліку з фармантам *-і-цца (-ы-цца)* – 71, *-ава-цца* – 5. З фармантам *-е-цца* словатворы не адзначаны. Пераважная большасць неалагізмаў утворана ад асноў назоўніка (62), астатнія (14) матывуюцца прыметнікамі. Утваральныя асновы адна-, двух-трох- і чатырохскладовыя (адпаведна 34, 36, 5 і 1). Перад фармантам *-і-цца* ўжываюцца мяккія *б'*, *в'*, *дз'*, *л'*, *м'*, *н'*, *с'*, *ц'*, *й*, перад варыянтам *-ы-цца* – зацвярдзелыя *ж*, *р*, *ч*. Іншы раз утваральныя асновы скарачаюцца *(снягур/к/а – снягурыцца)*. Націск у дэрыватах з фармантам *-і-цца* застаецца пераважна на ўтваральнай аснове *(нашча́дак – нашча́дзіцца)* або пераходзіць на аснову з канчатка *(лубяны́ – лубя́ніцца)*, радзей, у асноўным з аднаскладовай асновы, пераходзіць з асновы або з канчатка на суфікс *(лі́сце – лісці́цца, вярба́ – вярбі́цца)*. Ва ўсіх суадносных парах з фармантам *-ава-цца* націск перамяшчаецца на суфікс *(скарб – скарбава́цца)*.

Прадуктыўнасць індывідуальна-аўтарскіх дзеясловаў з фармантам *-і-цца (-ы-цца)*, як і суфіксальных дзеяслоўных утварэнняў, тлумачыцца вялікімі патэнцыяльнымі магчымасцямі іменных лексіка-граматычных груп, што з'яўляюцца словаўтваральнай базай пры дэрывацыі лексічных адзінак са значэннем працэсуальнасці. Як і суфікс *-і- (-ы-)*, фармант *-і-цца (-ы-цца)* лёгка далучаецца да асноў назоўнікаў, не ведаючы ні марфаналагічных, ні семантычных перашкод [6, 198].

Прааналізаваныя дзеясловы адзначаюцца ў мове паэтычных твораў 27-і аўтараў. Да іх утварэння часцей за іншых звярталіся Р. Барадулін (18 слоў), В. Зуёнак (12), К. Камейша (10), А. Разанаў (4).

Літаратура

1. Беларуская граматыка : у 2 ч. / рэд.: М. В. Бірылы, П. П. Шуба ; АН БССР, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – Ч. 1 : Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. – 431 с.

2. Шуба, П. П. Сучасная беларуская мова: марфаналогія, марфалогія : вучэб. дапаможнік для філал. фак. ун-таў / П. П. Шуба. – Мінск : Універсітэцкае, 1987. – 334 с.

3. Антанюк, Л. А. Словаўтварэнне / Л. А. Антанюк // Беларуская мова: лінгвістычны кампендыум / Б. А. Плотнікаў, Л. А. Антанюк. – Мінск : Інтэрпрэссэрвіс, Кніжны Дом, 2003. – С. 307–440.

4. Шабовіч, М. В. Аказіянальныя словы ў беларускіх мастацкіх тэкстах 20-х гг. XX ст. : дыс… канд. філал. навук : 10.02.01 / М. В. Шабовіч ; НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск, 2004. – 117 л.

5. Васілеўскі, М. С. Дзеяслоўнае словаўтварэнне: адыменныя суфіксальныя лексемы / М. С. Васілеўскі. – Мінск : Навука і тэхніка, 1985. – 248 с.

6. Солахаў, А. В. Аўтарскія (акзіянальныя) дзеясловы з суфіксам *-і- (-ы-)* ў мове беларускай паэзіі другой паловы XX стагоддзя / А. В. Солахаў // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. А, Гуманитарные науки. Лингвистика. – 2008. – № 1. – С. 194–198.

Summary

The article deals with verbs, formed in the suffixal-postfixal way. These verbs are analyzed on the basis of a rich actual material (76 words) from texts of the individual author's. The article also reflets their efficiency, the changes which have occured in word-building.

Паступіў у рэдакцыю 28.01.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

УДК 81’373

Т. Н. Талецкая, О. В. Сергей

ПОСЛОВИЧНЫЕ И АНТИПОСЛОВИЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В ЛИНГВИСТИКЕ И МЕТОДИКЕ

В статье анализируются прагматические функции пословичных и антипословичных речевых актов, прагматический контекст их функционирования и особенности их прагматического потенциала. В методическом плане авторы представляют одну из возможностей целенаправленного обучения данным прагматическим средствам в рамках спецкурса по лингвистической прагматике.

Введение

Речевой акт в лингвистической прагматике традиционно понимается как минимальная единица языковой коммуникации, у которой есть свой автор, свой адресат и которая реализуется в конкретном коммуникативно-прагматическом контексте [1, 140]. Что касается пословиц, то они не имеют автора: анонимность – это одна из их характерных особенностей. Пословицы функционируют в речи в качестве готовых, воспроизводимых единиц и ввиду их «застывшей», «неживой» формы предложением являются лишь формально (по своей структуре), тем самым занимая промежуточное положение между словами (частичными знаками) и предложениями (полными знаками) [2, 4–5]. Наряду с этим пословица функционирует в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве как целенаправленное, интенциональное высказывание. Пословица как вербальное выражение коммуникативных стратегий говорящего используется им, чтобы «более выразительно дать совет, рекомендацию, выразить похвалу, добрые пожелания, боязнь, испуг, насмешку, обиду, огорчение, предупреждение, критическое отношение к объекту или участнику речевого действия и т. д.» [3, 122]. С целью более эффективного воздействия на адресата говорящий намеренно преобразует структуру или тип пословицы, трансформирует ее в антипословицу.

Язык – это живая, постоянно развивающаяся и преобразующаяся система знаков, которую человек приспосабливает к своим коммуникативным намерениям. На базе уже существующих в языковой системе единиц образуются новые, в языковую норму внедряются разного рода инновации, поскольку языком пользуется человек, воспринимающий реальность по-своему. Соответственно и представление ее в речи отличается разнообразием и зависит от цели говорящего, его настроения, состояния, взаимоотношения с партнером и т. д. [4, 286]. Новые пословицы появляются в современном языке достаточно редко, однако очень разнообразны их индивидуальные преобразования, функционирующие в дискурсе как пословичные и антипословичные речевые акты.

Результаты исследования и их обсуждение

Выбор говорящим языковых средств в дискурсе осуществляется осознанно и целенаправленно с учетом адресата, конкретной ситуации общения, имеющихся пресуппозиций, взаимоотношений коммуникантов, соблюдения конвенциональных правил общения в социуме и других факторов [1, 34]. Поскольку не всегда можно предугадать, каким образом адресат отреагирует на ту или иную обращенную к нему информацию, говорящему приходится выражать свои намерения с помощью косвенных речевых актов, лишь намекать на предмет речи, оставаясь на позиции человека, ничего предосудительного не сказавшего. Мы даже не задумываемся о том, как часто скрываем в коммуникативном акте свои истинные намерения и, говоря одно, подразумеваем под этим совершенно другое. В этом смысле пословица тоже может рассматриваться как косвенный речевой акт. Например, вместо прямой критики адресата за его неловкость, неумение, некомпетентность говорящий реализует свою интенцию с помощью пословицы *Плохому танцору и штаны мешают*. Свое мнение о безнадежности кого-л. говорящий может выразить следующим образом: *Горбатого могила исправит*, а для предупреждения об осторожности в общении с кем-л. подойдет пословица *В тихом болоте черти водятся*. Свое осуждение по поводу неправильного, с точки зрения говорящего, воспитания он может смягчить с помощью пословицы *У семи нянек дитя без носу*.

Выбрав в качестве средства воздействия на адресата пословичный речевой акт, говорящий как бы ограждает себя от возможной негативной реакции адресата. У пословицы ведь нет автора, и говорящий, использующий ее в узуальном виде, тем более таковым не является. Он лишь

МГПУ им. И.П.Шамякина

цитирует народную мудрость. Анализ многочисленных примеров функционирования пословиц, зафиксированных нами в ходе наблюдения за различными ситуациями общения, показывает, что ими, как правило, пользуется более старший и опытный собеседник по отношению к младшему. Хотя последний может аргументировать используемую им пословицу ссылкой но более компетентный источник. Например, сын делает замечание отцу, который ведет машину с превышением скорости: «А бабушка говорит, тише едешь, дальше будешь». Тем самым, цитируя бабушку, ребенок изначально предупреждает ответную реакцию отца: «Яйцо курицу не учит». С помощью этого примера показана прагматическая взаимосвязь таких особенностей пословицы как цитатность и анонимность. Ребенок может еще и не знать, что использованное им высказывание является пословицей и что оно отражает народную мудрость. Он просто цитирует бабушку, представляющую для него в данной ситуации источник мудрости.

Прагматической значимостью обладает не столько сам текст пословицы в ее узуальном или трансформированном виде, сколько ее адекватный выбор говорящим и использование к месту в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве: 1) Можно я тебя хоть на вокзал провожу? – Не надо! *Долгие проводы, лишние слезы*; 2) Ну что, Вам пора. *Как говорится, долгие проводы ... скатертью дорога*; 3) И за что я тебя только полюбила? – *Любовь зла ...* . – Вот и останешься ты, мой козлик, сегодня без обеда; 4) Случайно не Ваша крутая тачка у входа стоит? – Нет. Я пешком люблю ходить. *Тише едешь, дальше будешь*; 5) Ну что? Кажется, дело в шляпе? – *Не кажи гоп*; 6) Эй, водила! Не гони! Как говорится: *Тише едешь, позже сдохнешь*. Тьфу! *Тише едешь, дальше будешь*; 7) Я в два вуза сразу поступаю. – *Знаешь, за двумя зайцами погонишься – не догонишь, только согреешься*; 8) Как говорит мой Кузьма Михайлович: «*Каждый в этой жизни тянет свою веревочку*». – Да нет же, это называется «*Взялся за гуж, не говори, что не дюж*»; 9) Знаешь, правду говорят: «*Послушай женщину и иди к жене*» или 10) «*Послушай женщину и сделай что-нибудь по дому*».

Как видно из примеров, пословица претерпевает разного рода окказиональные преобразования, что является своего рода тенденцией, отражающей инновационные процессы, происходящие в языке: в частности, эти новшества связаны с намеренным изменением говорящим первичного наименования в пословице. В результате появляется новое высказывание, функционирующее на основе узуальной пословицы, искаженное вторичное значение которой можно понять, только зная ее исходный текст. Так появляются пословицы-пародии или антипословицы.

Пословиц и антипословиц имеется огромное количество в любом языке и на все случаи жизни. Их использование в родном языке осуществляется автоматически, нужная пословица всплывает в сознании в нужную минуту и, как правило, к месту. Что касается эффективности овладения пословичным вокабуляром на иностранным языке, то мало знать сам текст иноязычной пословицы. Ведь в процессе общения говорящий использует данные языковые средства не для того, чтобы реализовать их семантическое значение, закрепленное в словаре, а для того, чтобы достичь своей прагматической цели, опираясь на их морализующее или пародирующее значение. Обучаемые должны научиться адекватно использовать пословичные и антипословичные речевые акты. Речь идет о целенаправленном обучении прагматике речи, «под которой методисты понимают обучение речевым актам в тесной связи с теми контекстами (речевыми ситуациями), в которых они осуществляются» [5, 327]. С этой целью необходимо создать такой учебный языковой дискурс, который был бы направлен на развитие всех компонентов коммуникативной компетенции обучаемых – лингвистического, социолингвистического, лингвопрагматического. Говорить о сформированности коммуникативной компетенции у изучающего иностранный язык можно лишь в том случае, если все названные компоненты будут успешно реализованы в условиях дискурсивной деятельности, т. е. в условиях порождения речи и ее восприятия [6, 46]. Применительно к пословице и антипословице это означает знание их значения и, соответственно, тех фрагментов внеязыковой действительности, с которыми они соотносятся (лингвистический компонент); знания о проявлении в них национальных черт характера и поведения (лингвострановедческий компонент); способность и умение адекватного их использования в конкретных ситуациях общения с целью успешной реализации коммуникативного намерения (лингвопрагматический компонент).

Активное использование пословиц в речи на изучаемом языке наступит тогда, когда обучаемый будет знать их значение, будет знать, в каких прагматических ситуациях и с какой целью они реализуются. Например, если взять немецкую пословицу *Morgenstunde hat Gold im Munde*, то о сформированности лингвистического компонента коммуникативной

МГПУ им. И.П.Шамякина

компетенции будет свидетельствовать знание обучаемым эквивалента и значения данной пословицы на родном языке: *Кто рано встает, тому бог дает*. Если обучаемый сможет адекватно использовать данную пословицу в соответствии со своим коммуникативным намерением (посоветовать, подбодрить, обнадежить и др.) и в соответствующих прагматических ситуациях *(Am Morgen lässt es sich gut arbeiten / Morgens studiert man am besten / Wer früh mit der Arbeit anfängt, erreicht viel)*, это подтвердит сформированность у него прагматического компонента коммуникативной компетенции. Свидетельством сформированности высшего уровня коммуникативной компетенции, приближающегося к уровню коммуникативной компетенции образованного носителя языка, будет адекватное восприятие в речи инофона, а также самостоятельное использование по отношению к нему антипословиц, образованных на основе соответсвующих пословиц. В нашем случае – *Morgenstund hat Blei im Hintern* (Mit dieser scherzhaften Abwandlung des bekannten Sprichwortes wird darauf angespielt, dass man am frühen Morgen oft nur schwer aus dem Bett findet [7, 523]).

Для целенаправленного обучения пословичным и антипословичным речевым актам нами был разработан коммуникативно-прагматический практикум «Мораль и пародия» для студентов факультета иностранных языков 4-го курса, изучающих спецкурс «Речевая деятельность в аспекте лингвистической прагматики», дополняющий цикл предметов теоретической и практической языковой, а также методической подготовки. В содержание практикума вошли упражнения со следующими коммуникативными заданиями: Interpretieren Sie die Moral folgender Sprichwörter; Was könnte man mit folgendem Sprichwort «im übertragenen Sinn» ausdrücken?; Erklären Sie die übertragene Bedeutung folgender Sprichwörter!; In welchen pragmatischen Situationen hätten Sie folgende Sprichwörter gebraucht?; Ergänzen Sie den Diskurs mit dem entsprechenden Sprichwort; Versuchen Sie mit Hilfe eines Sprichwortes verschiedene Intentionen zu äußern; Sammeln Sie Sprichwörter, die einem Thema gewidmet sind, z. B. «Lügen»; Nennen Sie Sprichwörter, von denen folgende Antisprichwörter abgeleitet sind; Stellen Sie ein Antisprichwort zusammen; Interpretieren Sie die Parodie folgender Antisprichwörter и др.

К основным задачам практикума относятся следующие:

– систематизировать знание студентами наиболее употребительных пословиц (антипословиц) немецкого языка в рамках изучаемых устных тем: Familie, Liebe, Tagesablauf, Freizeit, Studium, Arbeit, Beruf и т. д.;

– сообщить обучаемым определенные лингвострановедческие сведения, способствующие объяснению различий в языковых эквивалентах пословиц в родном и немецком языках и тем самым способствовать усвоению языковых средств в рамках диалога культур;

– с помощью антипословичного материала на русском и немецком языках привлечь внимание будущих филологов к инновационным процессам, происходящим в использовании языка, а также мотивировать их к самостоятельному наблюдению за его функционированием (в практикуме используются некоторые немецкие антипословицы из книги Э. Госслер [8], например: *Wo eine Pille ist, da ist auch ein Weg. / Was Hänschen nicht lernt, werden ihm schon die Mädchen beibringen. / Viele Köche verderben die Köchin.*);

– путем моделирования в учебном процессе коммуникативных ситуаций проблемного характера учить применять пословицу и антипословицу в качестве средства воздействия, т. е. в их прагматической функции;

– благодаря обобщенному, образному характеру пословиц использовать их, обучая искусству иносказания;

– в ходе ознакомления с антипословицами и способами их образования развивать у обучаемых чувство юмора и формировать умение реализовывать его с помощью языковых структур;

– на основе удачно подобранных к соответствующей учебной ситуации пословиц формировать у обучаемых интерес к красоте и богатству родного и немецкого языков, мотивировать их к дальнейшему самосовершенствованию в овладении иностранным языком.

Выводы

Итак, в зависимости от интенции говорящего пословица или её окказиональные преобразования функционируют в дискурсе как в шутку, так и всерьез; говорящий не только высказывает с их помощью свое отношение к тем или иным предметам, явлениям и связям между ними, он косвенно намекает на то, как надо поступать, как следует себя вести, может подбодрить или осудить, обидеть или похвалить и т. д. В основе прагматики пословиц лежит общенародная мудрость – мораль, с помощью которой говорящий иносказательно воздействует на адресата,

МГПУ им. И.П. Шамякина

оценивая его поступки или побуждая к определенным действиям; прагматический потенциал антипословиц заключается в достижении провокационных комических или сатирических эффектов на основе пародирования (искажения) морализующего значения соответствующей пословицы.

Прагматический эффект комического или сатирического характера реализуется в антипословицах за счет того, что говорящий, открывая с помощью пословицы коммуникативно-прагматическое пространство, неожиданно для адресата переключается со вторичного морализующего значения пословицы на новое прагматическое значение (пародию), превращая пословицу в антипословицу (например: *Послушай женщину и сделай наоборот / Послушай женщину и иди домой*); прагматический фокус пародии создается вследствие намеренного нарушения говорящим известной большинству членов социума референции пословицы за счет искажения ее морали. Содержащиеся в пословице-пародии издёвки (язвительные, злые насмешки), насмешки (обидные шутки), подколки (поддёвки), подковырки (язвительные замечания) и т. д. обладают особым прагматическим потенциалом и заслуживают специального изучения в прагмалингвистике.

Целенаправленное изучение русских и немецких пословиц и антипословиц в рамках спецкурса по лингвистической прагматике расширит представление студентов-филологов о фразеологическом фонде родного и изучаемого языков, об инновационных процессах в использовании языковых средств, позволит прикоснуться к национальной специфике языка, а также к фольклорному юмору в рамках межкультурной коммуникации. Как показала апробация практикума, использование в учебном дискурсе ситуаций, моделируемых на основе пословичных /антипословичных опор, активизирует речемыслительную активность студентов, позволяет результативнее сформировать у обучаемых соответствующий уровень коммуникативной компетенции.

Литература

1. Сусов, И. П. Введение в языкознание : учеб. для студентов лингвистических и филол. специальностей / И. П. Сусов. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 379 с.

2. Колоцей, С. Н. Французские пословицы: семантика, структура, прагматика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / С. Н. Колоцей ; МГПИИЯ. – Минск, 1988. – 18 с.

3. Рапопорт, Н. В. Пословицы и поговорки в обучении иностранным языкам / Н. В. Рапопорт // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания языков в вузе : материалы Междунар. науч.-метод. конф. памяти М. П. Петрова, Уфа, 16–18 окт. 2008 г. / Башкирский ГАУ ; редкол.: О. Н. Новикова [и др.]. – Уфа, 2008. – С. 121–123.

4. Степанова, А. Н. О прагматике: лексической и грамматической / А. Н. Степанова // Язык и дискурс в статике и дигамике : тез. докл. Междунар. науч. конф., Минск, 14–15 нояб. 2008 г. / Минский гос. лингв. ун-т ; редкол.: З. А. Харитончик [и др.]. – Минск, 2008. – С. 286–288.

5. Солонович, Т. Ф. Прагматическая составляющая коммуникативной компетенции и средства ее формирования / Т. Ф. Солонович // Актуальные проблемы управления качеством языкового образования в высших учебных заведениях : материалы респ. межвуз. науч.-практ. конф., Минск, 4 апр. 2007 г. / Белорус. гос. эконом. ун-т ; редкол.: Т. Ф. Солонович [и др.]. – Минск : БГЭУ, 2007. – С. 327–329.

6. Ли, В. С. Лингводидактический аспект формирования когнитивно-дискурсивной компетенции при изучении неродного языка / В. С. Ли // Язык и дискурс в статике и дигамике : тез. докл. Междунар. науч. конф., Минск, 14–15 нояб. 2008 г. / Минский гос. лингв. ун-т ; редкол.: З. А. Харитончик [и др.]. – Минск, 2008. – С. 46–47.

7. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – 2., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Band 11. – Mannheim : Brockhaus AG, 2002. – 955 S.

8. Gossler, Erika G. Besser arm dran als Bein ab. Anti-Sprichwörter und ihresgleichen / Erika G. Gossler. – Wien : Edition Praesens, Verlag für Literatur und Sprachwissenschaft, 2005. – 135 S.

Summary

The article concerns the analysis of pragmatic functions of proverbial and antiproverbial speech acts as well as pragmatic context of their functioning and peculiarities of their pragmatic potential. From the metodical point of view the necessity of the purposeful speech acts acquisition on the studied foreign language is emphasized. With that end in view the objectives and the contents of the communicative-pragmatical practical training «Morality and parody» are presented.

Поступила в редакцию 09.06.09.

МГПУ им. И.П. Шамякина

УДК 811.161.3

К. Р. Федарцова

АСАБЛІВАСЦІ АКЦЭНТАЛАГІЧНАГА АФАРМЛЕННЯ ДЫЯЛЕКТНЫХ ДВУХСКЛАДОВЫХ НАЗОЎНІКАЎ МУЖЧЫНСКАГА РОДУ

У артыкуле прыводзяцца вынікі лінгвістычнага даследавання параўнальна-супастаўляльнага характару. Аўтарам выяўляюцца агульныя і прыватныя, тоесныя і адметныя заканамернасці акцэнталагічнага афармлення ўсходнеславянскай лексікі пры ўзаемадзеянні беларускіх народных гаворак і літаратурнай мовы на сучасным этапе. Аб'ектам даследавання сталі дыялектныя назоўнікі мужчынскага роду, якія ў пераважнай большасці маюць два склады, з адметным акцэнталагічным афармленнем у параўнанні з беларускай літаратурнай мовай.

Уводзіны

У сучаснай беларускай літаратурнай мове сустракаецца значная колькасць варыянтаў, у тым ліку і акцэнталагічных, напр.: *абмалява**ны*** і *абмалёваны*, *вышэ**й*** і *вы**шай***, *замарг**а**ць* і *зам**о**ргаць*, *м**о**гільнік* і *маг**і**льнік*, *п**о**сцілка* і *пасц**і**лка* і інш. Каб выпрацаваць нарматыўныя варыянты, найбольш прыдатныя для літаратурнай мовы, варта «арыентавацца на тое, як на самай справе гавораць носьбіты мовы і як новыя маўленчыя варыянты ўпісваюцца ў агульнамоўную сістэму» [1, 213–214].

У беларускім мовазнаўстве вывучаліся акцэнталагічныя (акцэнтныя, акцэнтуацыйныя) тыпы (групы, парадыгмы, крывыя, схемы) пэўных лексіка-граматычных класаў літаратурнай мовы, пры аналізе якіх дыялектная лексіка разглядалася толькі ўскосна. Так, Я. Ф. Карскі адзначаў змены націску пры словазмяненні: скланенні назоўнікаў, прыметнікаў, займеннікаў і спражэнні дзеясловаў. У яго працы закраналася пытанне аб месцы націску ў дзеяслоўных формах (інфінітыў, дзеепрыметнік, дзеепрыслоўе) і ў нязменных часцінах мовы. Націску назоўнікаў у сучаснай беларускай літаратурнай мове прысвячалі свае працы М. П. Лобан, М. В. Бірыла; Ю. Ф. Мацкевіч і Я. М. Івашуціч даследавалі націск у групах дзеясловаў і іх формах; націску ў прыслоўях адведзены раздзел марфалагічнага нарыса аб гэтай часціне мовы П. П. Шубы. Акадэмічная «Беларуская граматыка» адводзіць цэлы раздзел, прысвечаны агульнай характарыстыцы націску і асаблівасцям націску знамянальных часцін мовы і дзеяслоўных формаў літаратурнай мовы, які падрыхтаваны М. В. Бірылам і Г. У. Арашонкавай з выкарыстаннем распрацовак лінгвістаў па гэтым пытанні на той час. Л. М. Вардамацкі характарызаваў асаблівасці націску розных разрадаў назоўнікаў, агульных для сучасных рускай, беларускай і ўкраінскай моў.

Такім чынам, зварот даследчыкаў да апісання націску некаторых лексіка-граматычных класаў літаратурнай мовы прадвызначае ўстанаўленне пэўнай залежнасці акцэнталагічнага афармлення лексем ад прыналежнасці іх да канкрэтнай часціны мовы. Прычым, на думку Н. А. Фядзянінай, граматычныя характарыстыкі прадказваюць акцэнтныя, а наяўнасць пэўнай узаемазалежнасці паміж акцэнтнымі і граматычнымі характарыстыкамі дазваляе сфармуляваць канкрэтныя правілы націску для той ці іншай мовы [2, 24]. Пры гэтым «неабходна дакладна ўлічваць месца націску адносна складовага падзелу слова ў межах той або іншай марфемы, чаргаванні гукаў і іншыя фанетычныя адметнасці асноў або цэлых слоў, што дазволіць выявіць дадатковыя заканамернасці націску» [3, 89].

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Пры даследаванні намі ўлічаны паказчыкі прадвызначэння націску ў літаратурнай мове, закранутыя лінгвістамі, хаця аб'ектам даследавання абрана лексіка беларускіх народных гаворак. Асаблівасці адметнага акцэнталагічнага афармлення дыялектнай лексікі ў параўнанні з пазіцыяй націску адпаведнікаў беларускай літаратурнай мовы аналізуюцца:

1) паводле часцін мовы (назоўнікі);
2) паводле граматычных прымет (мужчынскі род);
3) паводле колькасці складоў (2 склады);
4) паводле перамяшчэння націску адносна пэўных марфем ці ў межах адной марфемы.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Прычым аналізуецца вымаўленне лексем у іх пачатковай форме, калі ўлічваецца толькі зыходная структура слоў, паколькі акцэнталагічныя парадыгмы лексем беларускіх народных гаворак абапіраюцца на свае ўнутрымоўныя «законы», якія нельга лічыць за граматычную норму.

Сярод усходнеславянскай лексікі беларускіх народных гаворак, што вызначаецца іншым месцам націску, чым у літаратурных адпаведніках, захоўваецца тэндэнцыя дамінавання назоўнікаў над астатнімі лексіка-граматычнымі класамі слоў. Прааналізаваныя назоўнікі маюць у сваёй будове ад аднаго да шасці складоў (колькасць складоў вызначаецца па літаратурным адпаведніку). Асноўную колькасць складаюць трох- і двухскладовыя назоўнікі (44,95% і 38,46%).

Сярод двухскладовых лексем народна-дыялектнай мовы (Д) пераважаюць назоўнікі мужчынскага роду, якія адносна аднолькавай ці рознай колькасці складоў у параўнанні і супастаўленні з літаратурнымі адпаведнікамі (Л) падзяляюцца на дзве групы.

1. Д = Л (аднолькавая колькасць складоў).

У залежнасці ад марфемнага, фанетычнага і граматычнага паказчыкаў лексемы беларускіх народных гаворак падзяляюцца на чатыры падгрупы.

1.1. Пры тоеснай марфемнай будове лексем народна-дыялектнай і літаратурнай моў назоўнікі мужчынскага роду беларускіх народных гаворак вызначаюцца перанесеным націскам:

• з другога склада на першы, які з'яўляецца каранёвым ці зрэдку прыставачным, напр.: *аір (КСУМ) – аер; ведзьмак (КСУМ) – вядзьмак; коўтун (МДСГ) – каўтун; коўтух (МСММГ) – катух; кулік (МДСГ) – кулік; мотак (МДСГ), моток (ТС) – матак; насцель (насціл) (МДСГ) – насціл; оплік (СГВ) – аплік; пастыр (МСММГ) – пастыр* 'пастух'; *перун (МДСГ, МСММГ) – пярун; пестун (ВКС, КСУМ) – пястун; плецень (ВКС) – пляцень; подал (КСУМ, МСММГ) – падол; подстаў (постаў) (МДСГ) – пастаў* (палатна); *попар (МДСГ) – папар; предміт (КСУМ) – прадмет; прызаў (ДСЛ) – прызыў* (у войска); *прэснак (КСУМ) – праснак; рожан (МДСГ) – ражон; розмах (ТС) – размах; сачак (сачык) (МДСГ) – сачок* (жаночае адзенне); *сморад (ДСЛ, КСУМ) – смурод; полах (МСММГ) – спалох; хрібіт (хрыбіт) (КСУМ) – хрыбет; чабер (КСУМ) – чабор; чоснак (МСММГ) – часнок; чэцвер (МСММГ), чэцьвер (ВКС) – чацвер* і інш.;

• з першага склада на другі, які з'яўляецца каранёвым ці зрэдку суфіксальным, напр.: *вуголь (уголь) (ТС) – вугаль; выгон (КСУМ) – выган; вятох (вятух) (КСУМ) – ветах* 'месяц у апошняй квадры'; *галуб (КСУМ) – голуб; заход (КСУМ) – захад; канюх (МДСГ) – конюх; кужыль (кужэль) (ДСБ) – кужаль; лівень (ВКС) – лівень; м'якіш (ТС) – мякіш; нароў (ДСЛ), ныраў (КСУМ) – нораў; нярот (МДСГ) – нерат; падсціл (ДСЛ) – подсціл; падуст (ДСЛ) – подуст* 'рыба'; *пачок (ДСЛ) – пачак; полдзень (поўдзень, поўдзен, поўдзён) (ТС) – поўдзень; свякор (МДСГ) – свёкар; тлумак (ДСБ) – клунак* і *клумак; хворост (ТС) – хвораст; явор (МДСГ) – явар* і інш.

1.2. Пры неадпаведным графічным афармленні каранёвых марфем аднолькавыя па семантыцы назоўнікі народна-дыялектнай і літаратурнай моў вызначаюцца:

• невытворнымі асновамі, у якіх карані заканчваюцца субморфамі. У адпаведных лексемах народна-дыялектнай і літаратурнай моў субморфы розныя, напр.: *засік (КСУМ) – засек; кастрог (СНМ) – касцёр; рабец (ВКС) – рабчык; слімень (МДСГ) – слімак; струмык (СГВ) – струмень; шарсцень (МДСГ, СГВ), шарсьцень (КСУМ), шаршун (СГВ) – шэршань; чосьнік (МСММГ) – часнок; чэпак (чэпік) (ДСЛ) – чапец* і інш. Некаторыя лексемы беларускіх народных гаворак утвораны пры дапамозе складаўтваральнага суфікса, які становіцца націскным пры чаргаванні каранёвага націскнога галоснага ў літаратурным слове з нулём гука (∅) у адпаведным дыялектным. У выніку фанетыка-акцэнталагічна-дэрывацыйных змен колькасць складоў захавалася, нягледзячы на іх новую якасную характарыстыку, напр.: *чобрык (МДСГ) – чабор* і інш. У разгледжаных лексемах гэтай падгрупы націск пераважна перамяшчаецца з другога склада на першы. У некаторых выпадках націск застаецца на тым жа складзе, напрыклад, на другім, але будова націскнога склада іншая (*кастрог – касцёр*). Перанесенасць націску ва ўсіх лексемах залежыць ад выкарыстаных марфем ва ўтварэнні слова альбо яго формы;

• наяўнасцю ў дыялектных варыянтах ненаціскных суфіксаў -ік (-ык), -чык, а ў літаратурных лексемах – націскнога суфікса -ок, зрэдку -ак; прычым памяншальна-ласкальнае значэнне больш надае афікс лексем беларускіх народных гаворак, напр.: *полік (МДСГ) – палок* (у хаце); *прэснік (МДСГ) – праснак; рослік (МДСГ) – расток; чоўнік (МДСГ, ТС) – чаўнок* (ткацк.); *горшчык (ДСЛ, МСММГ, ТС) – гаршчок; роўчык (СГВ) – равок* і інш. З гэтага пераліку выпадае лексема *кацык (СГВ) – коцік* з перанесеным націскам на афікс і з зацвярдзеннем [ц]. Ненаціскны суфікс -ік

МГПУ им. И.П. Шамякина

з памяншальным значэннем больш прадуктыўны ў сучаснай рускай мове, тады як беларускай і ўкраінскай мовам характэрны суфікс -ок [4, 63]. Такая акцэнталагічная заканамернасць аднатыповых па ўтварэнні ўсходнеславянскіх назоўнікаў дае падставы сцвярджаць аб уплыве рускай мовы на прааналізаваныя дыялектныя лексемы, пераважная большасць з якіх бытуе на суседніх з Расіяй тэрыторыях. У адзінкавых лексемах беларускіх народных гаворак адзначаем адваротную камбінацыю: у літаратурных лексемах ненаціскны суфікс -ык становіцца ў дыялектных адпаведніках націскнымі -ок (*рыж**о**к (СГВ, ТС) – р**ы**жык* ‘грыб’) альбо -ыль (-эль) па аналогіі ў гучанні з лексемай *кашалёк (кош**ы**ль* і *кош**э**ль (ДСБ) – к**о**шык)*;

• характэрнымі для адушаўлёных і зборных назоўнікаў суфіксамі, якія ў адпаведных лексемах народна-дыялектнай і літаратурнай моў адрозніваюцца акцэнталагічным і графічным выражэннем, напр.: *ваз**е**ц (КСУМ) – в**о**знік; дур**э**ц (ДСС) – д**у**рань; кач**у**р (МДСГ, СНМ) – к**а**чар; ч**ы**тар (ДСС) – чыт**а**ч; се**я**к (СГВ) – с**е**йбіт; пч**о**льнік (СГВ) – пчал**я**р; скр**ы**пнік (МСММГ), скрып**і**ст (МСММГ) – скрып**а**ч* і інш.;

• характэрнымі для зборных назоўнікаў суфіксамі: націскным -няк і ненаціскным -нік, напр.: *л**і**пнік (МДСГ, ТС) – ліпн**я**к; хм**ы**зьнік (КСУМ) – хмызн**я**к* і інш. У дыялектных лексемах больш прадуктыўным лічыцца афікс -нік, хаця прааналізаваныя лексемы ўтвораны па аналогіі з аднаструктурнымі словамі літаратурнай мовы (параўн.: *ал**е**шнік, бярэзнік, мал**і**ннік, сун**і**чнік* і інш.);

• наяўнасцю тоесных ці адметных прыставак у адпаведных лексемах народна-дыялектнай і літаратурнай моў, напр.: *выцек (снм) – выток; замер (тс) – намер; роспал (сгв) – падпал* і інш. пры гэтым націск перамяшчаецца з кораня ў літаратурным слове на прыстаўку ў дыялектным назоўніку.

1.3. У беларускіх народных гаворках сустракаюцца лексемы, якія маюць адрозненні ў параўнанні з адпаведнікамі літаратурнай мовы не толькі ў акцэнталагічным афармленні, але і ў фанетычным. Напрыклад, у назоўніках мужчынскага роду адзначаюцца несупадзенне ў сістэмах вакалізму і кансанантызму, пазіцыйныя змены:

• наяўнасць, адсутнасць ці замена прыстаўных гукаў, напр.: *аб**о**д (ВКС) – в**о**бад; астр**о**ў (ВКС) – в**о**страў; в**о**мшар (СГВ) – імш**а**нік; гузёл (ДСС) – в**у**зел; **у**гар (МДСГ) – вуг**о**р* і інш.;

• змена галосных і зычных, напр.: *п**е**ран (мдсг), п**е**рань (дсл) – п**я**рун; п**я**вун (мдсг) – п**е**вень* і інш.;

• узнікненне, страта альбо замена зычных і галосных, напр.: *пр**і**сак (пр**ы**сак) (МДСГ) – пяс**о**к; ч**а**нбор (ч**о**мбор) (ТС) – чаб**о**р; бэйсюр (МСММГ) – байстр**у**к* і інш.;

• замена другой асновы складанага слова, напр.: *злыд**у**х (СГВ) – зл**ы**дзень* і інш. альбо аналогія ў гучанні, і часткова ў семантыцы, з іншым словам літаратурнай мовы: *маз**у**ль (моз**і**ль, моз**о**ль, моз**у**ль, моз**ы**ль) (ДСБ) – в**у**зел* (параўн.: *маз**о**ль* – «патаўшчэнне скуры ад працяглага трэння» [5, 328] і *в**у**зел* – «Месца, дзе звязаны канцы чаго-н. або зацягнута пятля на чым-н.» [5, 118], што таксама адпавядае патаўшчэнню за кошт звязвання).

Такім чынам, «фанетычныя варыянты… звязаны з асобнымі гукамі ці іх групамі, аднак не прыводзяць да змен марфалагічнага характару, г. зн. не закранаюць марфем, што маюць граматычнае значэнне» [6, 13]. Акцэнталагічна лексемы беларускіх народных гаворак з адметным фанетычным афармленнем вызначаюцца прыкладна аднолькавымі суадносінамі паміж лексемамі з адзначаным рухам націску з другога склада на першы і наадварот.

1.4. Двухскладовыя літаратурныя назоўнікі мужчынскага роду ў беларускіх народных гаворках могуць ужывацца з іншым родавым паказчыкам, што ў многіх выпадках выклікае перамяшчэнне націску ў лексемах:

• з кораня на матэрыяльна выражаны канчатак -о, зрэдку -е, аб чым сведчыць змена роду назоўнікаў з мужчынскага на ніякі, напр.: *бубн**о** (СГВ) – б**у**бен; дзярн**о** (ДСС, МСММГ) – дзёран* і інш. У дыялектных назоўніках праяўляецца аналогія з іншымі літаратурнымі назоўнікамі ніякага роду, што маюць націскны канчатак -о, аднак канчатак -е ў падобных назоўніках літаратурнай мовы ўсходнеславянскага паходжання не бывае пад націскам (параўн.: *жні**во**, малак**о**, пітв**о**, ружж**о**, сцябл**о*** і інш.; *в**о**труб’е, жэрдзе, з**е**лле, з**е**рне, п**е**р’е* і інш.);

• з аднаго каранёвага склада на папярэдні каранёвы ці прыставачны склад, напр.: *н**а**рва (КСУМ) – нар**ы**ў; шч**ы**га (МДСГ) – шчыг**о**л* і інш. альбо з суфікса на корань ці канчатак, напр.: *кр**а**жба (МДСГ) – крадз**е**ж; ц**я**жба (КСУМ) – цяж**а**р; шархв**а** (МДСГ) – ш**а**лік* і інш.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Прааналізаваныя дыялектныя лексемы ўжываюцца з канчаткам -а і з'яўляюцца назоўнікамі жаночага роду. Перанос націску ў іх звязаны з наяўнасцю ці стратай націскных галосных, паколькі замест націскных каранёвага ці суфіксальнага складоў у лексемах народна-дыялектнай мовы маем чаргаванне з нулём гука альбо замену складовых суфіксаў на афікс без галоснага – -б-.

2. Д ≠ Л (розная колькасць складоў).

У залежнасці ад колькасці неадпаведных складоў з назоўнікамі літаратурнай мовы лексемы беларускіх народных гаворак падзяляюцца на дзве падгрупы.

2.1. Акцэнталагічнае афармленне і адметнасць складовай будовы лексем, звязанай з большай колькасцю складоў, залежаць:

ад змены роду:

– з мужчынскага на жаночы пры перанесеным націску:

• з першага каранёвага ці прыставачнага склада адпаведных лексем літаратурнай мовы на наступны склад у дыялектным слове, напр.: *гог**о**ля (ТС) – г**о**галь; гол**о**дня (ДСБ) – г**о**лад; каз**ы**тка (СНМ) – к**о**зыт; клум**я**га (клун**я**га) (ДСЛ) – кл**у**мак* і *кл**у**нак; крупэ**н**я (ДСБ) – кр**у**пнік; нав**у**чка (ТС) – н**а**вык; нар**о**сля (ТС) – н**а**раст; пад**ы**ха (КСУМ) – п**о**дых; прыгрэ**б**ка (МСММГ) – п**о**граб* і інш. Пры гэтым у некаторых трохскладовых лексемах беларускіх народных гаворак заўважаем, акрамя характэрнага для назоўнікаў жаночага роду канчатка -а (-я), далучаныя адналітарныя нескладаўтваральныя суфіксы ці змененыя прыстаўкі;

• з першага каранёвага ці прыставачнага склада на трэці новаўтвораны флексійны склад, напр.: *елін**а** (яліна) (ДСС) – **е**льнік; найміт**а** (ДСЛ) – н**а**йміт* і інш.;

• з другога, апошняга, суфіксальнага ці каранёвага склада на новаўтвораны флексійны склад пры параўнанні дыялектнага і літаратурнага назоўнікаў, напр.: *аўсюг**а** (ДСС) – аўс**ю**к; дубін**а** (ДСС) – дубн**я**к; метлюг**а** (ТС) – мятл**ю**г; парын**я** (МДСГ) – пап**а**р; рагаз**а** (МДСГ) – раг**о**з* і інш. Прыкметна, што амаль усе назоўнікі належаць да батанічнай лексікі;

• з другога каранёвага склада на першы, напр.: *з**а**сека (МДСГ) – зас**е**к; п**а**рніна (МДСГ) – пап**а**р; шч**у**парка (МДСГ) – шчуп**а**к* (невялікі) і інш. З раду лексем вызначаецца назоўнік *п**а**рніна*, у якім націскны склад літаратурнага адпаведніка -пар захаваў месца націску ў дыялектным слове, аднак шляхам страты ў гаворках першага склада па- сам заняў яго месца, нарасціўшы лексему за кошт суфіксаў і флексіі;

– з мужчынскага на ніякі пры перанесеным націску на наступны склад, якім з'яўляецца новаўтвораны флексійны альбо зменены суфіксальны, напр.: *рукав**о** (МСММГ) – рук**а**ў; сьмяцьц**і**шча (КСУМ) – см**е**тнік* і інш.;

Ад марфемнай, графічнай будовы лексем і іх фанетычных асаблівасцей:

• шляхам далучэння да асноў дыялектных назоўнікаў складаўтваральных прыставак, напр.: *н**а**лівень (ТС) – л**і**вень; пав**а**лак (ДСС) – вал**о**к; падк**о**снік (МДСГ) – касн**і**к; п**о**свыстол (п**о**свыстэл) (ДСБ) – свіст**о**к* і інш.; прыстаўных ці ўстаўных галосных, напр.: *Амсьц**і**слыў (КСУМ) – Мсцісл**а**ў; т**а**ранік (МДСГ) – др**а**нік* і інш. Прааналізаваныя лексемы народна-дыялектнай мовы вызначаюцца перанесеным націскам на папярэдні склад ці зрэдку праз склад бліжэй да пачатку слова. Перамяшчэнне націску можа парушаць марфемныя межы: корань – прыстаўка, суфікс – корань, суфікс – прыстаўка;

• шляхам далучэння складаўтваральнага суфікса ці суфіксоіда, напр.: *лажам**э**нт (СНМ) – л**о**жак; лузан**е**ц (МДСГ) – луз**а**н; матуз**о**к (ДСЛ) – мат**у**з; пагра**б**ец (ДСЛ) – п**о**граб* і інш. У пераважнай большасці дыялектных лексем такога тыпу націск прыпадае на апошні **трэці** склад, які ўваходзіць у склад суфікса (суфіксоіда), тады як у літаратурным адпаведніку націскным можа быць апошні **другі** склад, каранёвы ці суфіксальны, альбо першы каранёвы. Да разгледжаных назоўнікаў мэтазгодна аднесці чатырохскладовыя лексемы народна-дыялектнай мовы аналагічнай будовы і акцэнталагічнага афармлення толькі з канчаткам -а, наяўнасць якога сведчыць аб змене мужчынскага роду на жаночы, напр.: *кажур**ы**на (МСММГ) – каж**у**х; салан**о**ўка (СГВ) – сал**а**т; яварына (ДСЛ) – **я**вар* і інш.;

• шляхам удакладнення семантыкі назоўніка беларускіх народных гаворак у выніку асноваскладання, пры якім у якасці аднаго ці двух каранёў альбо іх частак выступае літаратурная лексема, напр.: *дымак**у**р (МСММГ) – дым**а**р; кажакр**ы**л (СГВ) – каж**а**н; тыг**о**дзень (СГВ) – т**ы**дзень* і інш. Акцэнталагічнае афармленне лексем характарызуецца перанесеным націскам на наступны склад у параўнанні з літаратурным словам. Пры гэтым націск, як правіла, прыпадае на другую аснову.

МГПУ им. И.П.Шамякина

2.2. Акцэнталагічнае афармленне і адметнасць складовай будовы лексем, звязанай з меншай колькасцю складоў, вызначаюцца адсутнасцю:

• апошняга націскнога склада ці канечнага спалучэння гукаў з націскным галосным, напр.: *глыт (МСММГ) – глыт**о**к; дзерць (СГВ) – дзірв**а**н; дзік (ДСС) – дзік**у**н; кіў (ДСЛ) – ків**о**к; мень (МДСГ) – мянт**у**з; пац (ТС) – пац**у**к; руб (МДСГ) – руб**е**ль; струй (ТС) – струм**е**нь* і інш. Многія з такіх бязафіксных назоўнікаў утварыліся ад беспрыставачных дзеясловаў і «ўласцівы галоўным чынам гутарковым стылям… Яны [назоўнікі] з'яўляюцца своеасаблівым сродкам узбагачэння мовы» [7, 24], паколькі «бязафіксны спосаб словаўтварэння мае тэндэнцыю пашырацца ў сучаснай беларускай мове» [7, 25];

• першага націскнога склада ці націскнога галоснага, які ўтвараў пачатковы склад, напр.: *плаў (ВКС) – п**о**плаў; страм (МСММГ) – с**о**рам* і інш.

У радзе лексем народна-дыялектнай мовы прасочваецца частковая аналогія з адпаведнымі назоўнікамі рускай мовы (параўн.: *руб – рубль, струй – стру**я**, страм – срам*).

Вывады

Такім чынам, у выніку аналізу акцэнталагічнага афармлення дыялектных двухскладовых варыянтаў-назоўнікаў мужчынскага роду ў параўнанні з адпаведнікамі беларускай літаратурнай мовы вызначаюцца наступныя асаблівасці, што паддаюцца абагульненню:

– большасць лексем народна-дыялектнай мовы мае перанесены націск бліжэй да пачатку слова;

– перамяшчэнне націску ў дыялектных назоўніках адбываецца пераважна на суседнія склады, рэдка – праз склад ці праз два;

– у пэўнай ступені на пазіцыю націску ў дыялектных назоўніках уплывае родавы паказчык. Адзначана, што сярод двухскладовых лексем пераважаюць назоўнікі мужчынскага роду;

– назоўнікі ў народна-дыялектнай мове могуць мець іншую родавую форму, чым у літаратурнай мове;

– на тэрыторыях, што мяжуюць з Расіяй, у лексемах беларускіх народных гаворак адчуваецца ўплыў акцэнталогіі рускай мовы.

Умоўныя скарачэнні

ВКС – Касьпяровіч, М. І. Віцебскі краёвы слоўнік (Матар'ялы) / М. І. Касьпяровіч. – Віцебск : Заря Запада, 1927. – 372 с.

ДСБ – Дыялектны слоўнік Брэстчыны / склад. М. М. Аляхновіч [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.

ДСЛ – Янкова, Т. С. Дыялектны слоўнік Лоеўшчыны / Т. С. Янкова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – 432 с.

ДСС – Сцяцко, П. У. Дыялектны слоўнік. З гаворак Зэльвеншчыны / П. У. Сцяцко. – Мінск : БДУ, 1970. – 184 с.

КСУМ – Бялькевіч, І. К. Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І. К. Бялькевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 512 с.

МДСГ – Матэрыялы для дыялектнага слоўніка Гомельшчыны // Беларуская мова і мовазнаўства / пад рэд. У. В. Анічэнка. – Мінск : БДУ, 1976. – Вып. 4 : Е–К. – С. 134–273 ; Беларуская мова. – Мінск : БДУ, 1977. – Вып. 5 : Л–Н. – С. 98–181 ; 1978. – Вып. 6 : П. – С. 120–135 ; 1980. – Вып. 7 : Р. – С. 138–175 ; 1980. – Вып. 8 : С. – С. 120–187 ; 1981. – Вып. 9 : Т–Хрупаць. – С. 107–175 ; 1982. – Вып. 10 : Хрушчык–Я. – С. 110–159.

МСММГ – Матэрыялы для слоўніка мінска-маладзечанскіх гаворак : у 3 вып. / М. А. Жыдовіч [і інш.] ; пад рэд. М. А. Жыдовіч. – Мінск : БДУ, 1970. – Вып. 1. – 172 с. ; 1974. – Вып. 2. – 191 с. ; 1977. – Вып. 3. – 142 с.

СГВ – Сцяшковіч, Т. Ф. Слоўнік Гродзенскай вобласці / Т. Ф. Сцяшковіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1983. – 671 с.

СНМ – Цыхун, А. П. Скарбы народнай мовы (з лексічнай спадчыны насельнікаў Гродзенскага раёну) / А. П. Цыхун. – Гродна : ГрДУ, 1993. – С. 3–176.

ТС – Тураўскі слоўнік : у 5 т. / склад. А. А. Крывіцкі [і інш.] ; АН БССР, Ін-т м-ва імя Я. Коласа. – Мінск : Навука і тэхніка, 1982. – Т. 1 : А–Г. – 255 с. ; 1982. – Т. 2 : Д–К. – 271 с. ; 1984. – Т. 3 : Л–О. – 311 с. ; 1985. – Т. 4 : П–Р. – 360 с. ; 1987. – Т. 5 : С–Я. – 423 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина

Літаратура

1. Выгонная, Л. Ц. Інтанацыя. Націск. Арфаэпія / Л. Ц. Выгонная. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 215 с.

2. Федянина, Н. А. Ударение в современном русском языке / Н. А. Федянина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1982. – 302 с.

3. Міхайлаў, П. А. Да пытання аб прынцыпах апісання націску ў беларускай дыялектнай мове / П. А. Міхайлаў // Актуальныя праблемы моўнай адукацыі вучняў ва ўмовах рэфармавання агульна-адукацыйнай школы : зб-к матэрыялаў рэсп. навук.-метад. канф., Мазыр, 22–23 сак. 2001 г. – Мазыр, 2001. – С. 87–90.

4. Вардомацкий, Л. М. Особенности ударения существительных в русском, белорусском и украинском языках : учеб. пособие для филол. фак. пед. ин-тов / Л. М. Вардомацкий. – Минск : Выш. шк., 1988. – 128 с.

5. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – 2-е выд. – Мінск : БелЭН, 1999. – 784 с.

6. Шкрабо, И. Г. Вариантность слов в современном белорусском литературном языке : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Г. Шкрабо ; Акад. наук БелССР, Ин-т языкознания. – Минск, 1977. – 24 с.

7. Варановіч, З. Б. Бязафікснае ўтварэнне аддзеяслоўных назоўнікаў у сучаснай беларускай мове / З. Б. Варановіч // Праблемы беларускай філалогіі : тэз. дакл. рэсп. канф., прысвечанай 50-годдзю БССР і КПБ / навук. рэд. Л. М. Шакун, П. П. Шуба. – Мінск : БДУ імя У. І. Леніна, 1968. – С. 22–25.

Summary

In the article there are results of the linguistic research that have the comparative character. The author defines general and particular, identical and distinguishing regularities of accentological mounting of easternslavonic lexics within the process of unteraction of Byelorussian folk dialects and literary language at present. The object of investigation is dialect nouns of the masculine gender consisting mainly of two syllables with distinctive accentological mounting in comparison‘ with Byelorussian literary language.

Паступіў у рэдакцыю 23.06.09.

МГПУ им. И.П.Шамякина

П Е Р С А Н А Л І І

К 75-летию со дня рождения

Масловский Здислав Станиславович

8 июля 2009 г. отметил свой юбилей кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Масловский Здислав Станиславович – один из опытных преподавателей УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». Родился Здислав Станиславович в с. Городнелаво Молодечненского района Минской области в семье сельского учителя. В 1958 г. закончил Белорусский государственный университет, после распределения работал учителем, директором средней школы в Островецком районе. В 1970 г. после окончания аспирантуры при БГУ работал старшим преподавателем Гродненского университета. С 1977 г. работает в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина старшим преподавателем, а потом доцентом кафедры философии и экономики. В 1995–1999 гг. заведовал этой же кафедрой.

В 1973 г. З. С. Масловский защитил кандидатскую диссертацию на тему «Проблема личности в католической философии».

Сфера научной деятельности З. С. Масловского – религиоведение в целом, проблема человека в религии и религиозной философии, социальные функции религии, соотношение религиозного и атеистического мировоззрения, религии и науки. По этой тематике имеет ряд публикаций.

Здислава Станиславовича как педагога и человека отличают высокий профессионализм, компетентность по широкому кругу значимых проблем, высокий уровень общего образования и культуры, доброта, душевность, тактичность в общении. Благодаря этим качествам он пользуется заслуженным уважением коллектива университета.

Поздравляем с 75-летием!

Л. В. Ахмерова-Ильина,
кандидат социологических наук, доцент,
заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук

МГПУ им. И.П.Шамякина

К юбилею

Блоцкий Сергей Михайлович

2 сентября 2009 года исполнилось 50 лет Блоцкому Сергею Михайловичу – декану факультета физической культуры, кандидату педагогических наук, доценту кафедры теории воспитания учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина».

Родился в деревне Вересница Житковичского района. После окончания школы в 1976 году поступил на первый курс факультета физического воспитания Гомельского государственного университета, который окончил в 1981 году.

Его трудовая деятельность началась в 1980 году с должности инструктора-методиста областного спорткомитета. С 1985 года – тренер-преподаватель детской юношеской спортивной школы профсоюзов. С 1992 года работает преподавателем, затем старшим преподавателем на кафедре теории и методики физического воспитания, заместителем декана по спортивной работе факультета общетехнических дисциплин и физики. В 2000 году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры». Тема диссертации «Построение тренировочных нагрузок бегунов на средние дистанции 13–15 лет с учетом их индивидуальных особенностей» (науч. рук. – доктор педагогических наук, профессор В. Г. Никитушкин). С 2000 года – заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания. С 2001 года С. М. Блоцкий работает деканом факультета физической культуры.

С. М. Блоцкий является известным специалистом в области физической культуры, спорта и туризма, входил в состав сборной команды СССР по легкой атлетике, чемпион СССР, победитель кубка СССР и международных соревнований. Автор более 50 научных работ.

Сергей Михайлович принимал активное участие в открытии факультета физической культуры в УО МГПУ имени И. П. Шамякина. Сегодня факультет занимает ведущие позиции в Республике Беларусь по спорту высших достижений. Здесь обучаются победители и призеры чемпионатов, кубков мира и Европы, а также призер и участники XXVIII Олимпийских игр в Афинах.

За добросовестный труд, высокую результативность в работе С. М. Блоцкий награжден Почетными грамотами и благодарностями облисполкома и горисполкома, Министерства образования Республики Беларусь, Министерства спорта и туризма и Национального Олимпийского Комитета.

Поздравляем с юбилеем!

Преподаватели факультета физической культуры

МГПУ им. И.П. Шамякина

БІБЛІЯГРАФІЯ

М. А. Дыгун, Т. Н. Бендега, О. В. Липская, Н. М. Кособуцкая
Психология в песнях с комментариями

Психология в песнях с комментариями / сост.: М. А. Дыгун [и др.]. – Мозырь : Содействие, 2008. – 132 с. – (Серия «Психология народной мудрости»).

ISBN 978-985-6850-96-0.

В данной книге собраны песни, которые могут заинтересовать людей, стремящихся к самопознанию и самореализации. Для удобства материал сгруппирован в четыре раздела: «Человек и судьба», «Человек и внутренний мир», «Человек среди других», «Человек и дело». Каждый раздел включает тематические блоки с комментариями.

Материал, представленный в данном издании, может быть полезен психологам, педагогам, любителям хорошей поэзии, а также всем тем, кто стремится к саморазвитию, самоактуализации.

УДК 159.9
ББК 88

А. А. Амельков, М. А. Дыгун
Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях

Амельков, А. А.

Психология развития в схемах, понятиях и персоналиях / А. А. Амельков, М. А. Дыгун. – 3-е изд. – Мозырь : Содействие, 2008. – 72 с.

ISBN 978-985-520-025-4.

В книге представлены основные понятия по психологии развития, даны краткие сведения об ученых, внесших большой вклад в развитие психологической науки, содержатся блок-схемы, помогающие лучше усвоить теоретические основы психологии развития. Материал сгруппирован по разделам и темам.

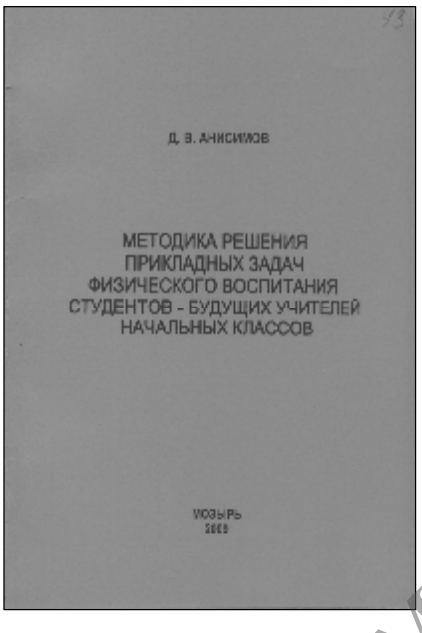
Адресуется учащимся высших и средних педагогических учебных заведений, всем, кто изучает основы психологической науки.

УДК 378.09:159.9
ББК 88

МГПУ им. И.П.Шамякина

Р Э Ц Э Н З І Я

Рецензия
на монографию Д. В. Анисимова
«Комплексное решение общих и прикладных задач физического воспитания студентов – будущих учителей начальных классов». –
Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 160 с.



В монографии разработана инновационная модель профессиональной подготовки студентов ПиМНО к преподаванию физической культуры в школе. В этой модели реализованы следующие принципы. Во-первых, она является деятельностной, т. е. представляет собой педагогический проект деятельности будущего специалиста, систему решаемых им профессиональных функций и задач, связанных с преподаванием физической культуры в школе. Во-вторых, модель задает систему переходов от учебной деятельности студентов к профессиональной деятельности специалиста, т. е. является динамической. В-третьих, модель является целостной, поскольку в ней представлены не отдельные профессиональные функции, а целостное содержание деятельности будущего учителя начальных классов по физическому воспитанию младших школьников.

Помимо введения, заключения и списка использованных источников (250 наименований), монография состоит из четырех основных глав – две из которых являются теоретико-методологическими, а две – экспериментальными.

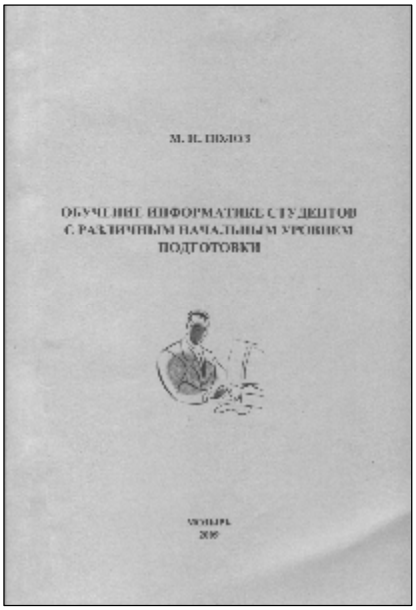
Хорошим дополнением к основной части работы являются 13 приложений: анкеты, опросные листы, таблицы оценки учителями и студентами различных сторон своей подготовленности к преподаванию физической культуры, карта экспресс-анализа и оценки урока практиканта, диаграммы, отражающие динамику физической подготовленности студентов, и т. д.

Монография может быть с интересом воспринята теоретиками и практиками физического воспитания и, прежде всего, магистрантами и аспирантами, проводящими теоретические и экспериментальные исследования в высшей и начальной школе.

Рецензент
М. Г. Кошман,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТиМФК
УО «ГГУ имени Франциска Скорины»

МГПУ им. И.П.Шамякина

Рецензия
на монографию М. И. Полоза
***«Обучение информатике студентов с различным начальным уровнем подготовки»*. –**
Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 181 с.



Актуальность монографии М. И. Полоза определяется наличием в условиях всеобщей компьютеризации противоречия между социальным заказом педагогическим вузам на подготовку высокообразованных специалистов и значительным разбросом знаний по информатике у студентов младших курсов этих вузов. Учитывая, что сложность учебных программ близка к предельной, а сроки обучения увеличивать невозможно, единственным средством модернизации учебного процесса, адекватным требованиям сегодняшнего дня, является поиск новых методик преподавания. Работы, посвященные обучению информатике студентов младших курсов педагогического вуза с учетом разноуровневой начальной подготовки, практически отсутствуют.

В монографии автором проведен достаточно полный теоретический анализ исследуемой проблемы, раскрыты предпосылки необходимости разработки методики. Заслуживают внимания разработанные требования к построению задач, на базе которых должно строиться обучение, раскрыты роль и методические особенности курса информатики в системе школьного и высшего образования, разработан учебный программно-методический комплекс для обучения информатике на базовом уровне. Предлагаемая методика построена на известных положениях модульного обучения, каждый компонент которой в отдельности не содержит новизны. Тем не менее автор показывает эффективность ее применения за счет комплексного сочетания ее компонентов, в чем заключается ее практическая значимость.

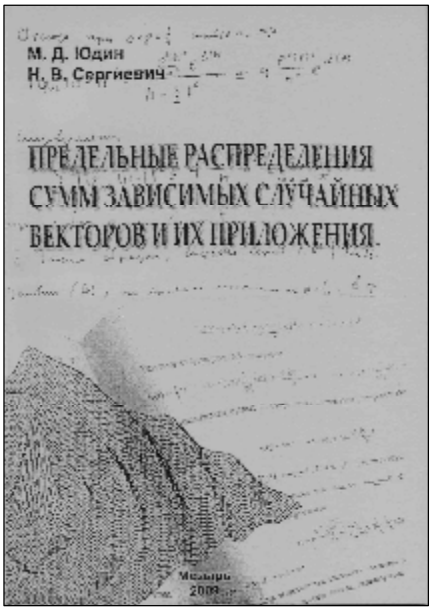
В то же время автору целесообразно было привести большее количество примеров-задач и разместить их в приложении.

Книга будет полезна научным работникам в области теории и методики обучения информатике, профессорско-преподавательскому составу, а также методистам вузов.

Рецензент
Б. В. Пальчевский,
доктор педагогических наук, профессор НИО

МГПУ им. И.П.Шамякина

Рецензия
на монографию М. Д. Юдина, Н. В. Сергиевича
***«Предельные распределения сумм зависимых случайных векторов и их приложения».* –**
Мозырь : УО МГПУ имени И. П. Шамякина, 2009. – 145 с.



Данная работа посвящена весьма актуальной теме – методам вероятностного моделирования случайных процессов с зависимыми приращениями. В монографии метод решения центральной предельной проблемы теории вероятностей для сумм зависимых случайных величин с ограниченными и неограниченными дисперсиями, предложенный в работе М. Д. Юдина «Сходимость распределений сумм случайных величин» (Минск : Университетское, 1990. – 254 с.), распространяется на суммы зависимых случайных векторов.

Предыдущая книга серии быстро получила широкое распространение и во многом закрыла острую необходимость математического обеспечения моделирований одномерных случайных процессов с зависимыми приращениями (вообще говоря, реальных случайных процессов, поскольку независимость – очень редкое явление в природе, хотя и является удобной математической абстракцией).

Ранее моделирование случайных процессов проводилось путем их приближения процессами, порожденными суммами независимых случайных величин. Однако многие наблюдаемые реальные случайные процессы (включая процессы развития деформаций в материалах) являются процессами с зависимыми приращениями, которые не могут быть смоделированы таким способом. Появление общих теорем по предельным распределениям сумм зависимых случайных величин и векторов и обобщений формул Колмогорова и Леви-Хинчина на случай сумм зависимых величин и векторов, отражающих влияние зависимости между случайными величинами и векторами на их предельные распределения, позволило перейти к разработке вероятностных моделей случайных процессов без предположения независимости их приращений. При этом появилась возможность математически обосновать ряд экспериментальных результатов, что дало возможность, в конечном счете, прогнозировать поведение широкого класса процессов путем их численного моделирования.

Как показали исследования авторов, зависимость между случайными слагаемыми поставляет в предельное распределение их сумм дополнительный нормальный компонент. Дисперсионная составляющая этого компонента при сильной зависимости может неограниченно расти. Данное обстоятельство является достаточно важным при решении прикладных проблем, особенно для ученых, связанных с атомной энергетикой.

Авторами разработана методология вероятностного моделирования двумерных стохастически непрерывных процессов с использованием теорем о предельных распределениях сумм зависимых случайных векторов. Данная методология, в частности, дает возможность определения значений параметров и оценки степени зависимости приращений моделируемого процесса. Ее особенность состоит, в первую очередь, в учете влияния зависимости приращений моделируемого случайного процесса на его ход. Разработанный авторами подход к моделированию двумерных стохастически непрерывных процессов с зависимыми приращениями еще до этого не применялся.

Новыми являются также примененные к суммам двумерных зависимых случайных векторов общие результаты, содержащие необходимые и достаточные условия сходимости распределений сумм зависимых случайных векторов к композициям нормального и конечного или

МГПУ им. И.П.Шамякина

счетного числа распределений Пуассона. Создан новый программный продукт, позволяющий наблюдать реализации вероятностных моделей при варьировании параметров.

Теоретические результаты аккуратно и ясно сформулированы в виде лемм, теорем, следствий и утверждений. Приведены подробные и понятные доказательства сформулированных результатов. При доказательствах корректно использованы известные теоремы о предельных распределениях сумм зависимых случайных величин и векторов, получившие надежную теоретическую и экспериментальную проверку отечественных ученых.

Сформулированные в книге выводы и рекомендации обоснованны и достоверны. Они аргументированны, вытекают из содержания проведенных исследований и отражают научные положения, представленные в работе.

При внедрении разработанных методов теоретические результаты оказались адекватными экспериментальным данным, что говорит о верности выбранного концептуального подхода. Публикации по теме монографии в рецензируемых журналах также являются подтверждением достоверности результатов исследований.

Рецензент
В. А. Емеличев,
профессор кафедры уравнений математической физики БГУ,
доктор физико-математических наук,
Лауреат Государственной премии Республики Беларусь

МГПУ им. И.П.Шамякина

Х Р О Н І К А

Впереди – незабываемые годы

1 сентября – день особый. В Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина торжественная линейка, посвященная Дню знаний, для каждого нового поколения первокурсников становится добрым началом увлекательного пути к заветному диплому. По традиции мероприятие началось с поднятия государственного флага Республики Беларусь. Это почетное право было предоставлено двум именитым спортсменам вуза, триумфаторам Чемпионата мира по гребле на байдарках и каноэ Роману Петрушенко и Денису Гаража.

С поздравлениями к первокурсникам обратился ректор университета, доктор биологических наук, профессор В. В. Валетов. Валентин Васильевич призвал к настойчивости и энтузиазму в постижении тайн профессионального мастерства. Выпускникам вуза, победителям Республиканского конкурса научных работ были вручены свидетельства специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов. Самые теплые пожелания прозвучали из уст почетных гостей торжественного мероприятия: председателя Мозырского районного исполнительного комитета А. В. Лиса, епископа Туровского и Мозырского Стефана и др.

Вручение студенту 1 курса традиционных атрибутов линейки – символического ключа к знаниям и студенческого билета – стало кульминацией и ярким финалом торжества.

МГПУ имени И.П.Шамякина

Полесский регион и наука XXI века

Молодые люди, увлеченные наукой, составляют богатство нации, ее мощнейший интеллектуальный и культурный потенциал, обеспечивают прогресс и процветание страны.

25 июня 2009 года в УО МГПУ имени И. П. Шамякина прошла VI Республиканская научно-практическая конференция магистрантов, аспирантов и молодых ученых *«ПОЛЕССКИЙ РЕГИОН И НАУКА XXI ВЕКА»*. Количество участников конференции постоянно растет. В текущем году было представлено более 70 докладов по четырем направлениям:

– Полесский регион как объект исследования;

– инновационные подходы в образовании, воспитании и методике преподавания отдельных дисциплин;

– современная филология: язык – речь – текст;

– актуальные проблемы естественных наук.

Наибольший интерес вызвали инновационные технологии в образовании, воспитании и методике преподавания отдельных дисциплин, а также вопросы современной филологии.

Новый формат конференции позволил обеспечить общение между представителями научного сообщества в сети Интернет в режиме реального времени, благодаря чему молодые ученые смогли сразу получить ответы на интересующие их вопросы, выразить свою точку зрения на исследуемую проблему, найти новых коллег и единомышленников.

МГПУ им. И.П.Шамякина

А Ў Т А Р Ы Н У М А Р А

Бондаренко Константин Михайлович	кандидат исторических наук, доцент, ректор УО «МогГУ им. А. А. Кулешова»
Бровка Наталья Владимировна	кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры теории функций БГУ
Булынко Наталья Александровна	ассистент кафедры психологии, аспирант УО «ГГУ имени Франциска Скорины». Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии УО «БГПУ имени Максима Танка» Ю. А. Коломейцев
Бяганская Наталія Уладзіміраўна	магістр, суіскальнік вучонай ступені кандыдата філалагічных навук, метадыст міжнароднага аддзела ДУВПА «БРУ»
Валатоўская Ніна Аляксандраўна	аспірант кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства БГУ, загадчык кабінета ўкраінскай філалогіі БГУ. Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства БДУ А. М. Рудэнка
Волынец Алексей Олегович	аспирант кафедры истории Древнего мира и Средних веков БГУ, учитель истории в частной гимназии «Альтасфера». Научный руководитель – доктор исторических наук, профессор кафедры истории Древнего мира и Средних веков БГУ И. О. Евтухов
Восович Сергей Михайлович	кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и культурологии УО «БрГТУ»
Демидова Наталья Ивановна	аспирант кафедры педагогики УО «МогГУ имени А. А. Кулешова». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики УО «МогГУ имени А. А. Кулешова» Е. И. Снопкова
Иоскевич Марина Михайловна	аспирант кафедры русской и зарубежной литературы УО «ГрГУ имени Янки Купалы». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы УО «ГрГУ имени Янки Купалы» Т. Е. Автухович
Качалко Валентин Брониславович	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики начального обучения УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»
Клинов Владимир Владимирович	преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»
Кошман Елена Евгеньевна	аспирант кафедры педагогики УО «ГГУ имени Франциска Скорины». Научный руководитель – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики УО «ГГУ имени Франциска Скорины» Ф. В. Кадол

МГПУ им. И.П.Шамякина

Кошман Михаил Григорьевич	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ТиМФК УО «ГГУ имени Франциска Скорины»
Лаптиева Людмила Николаевна	кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры природопользования и охраны природы УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»
Лемешков Владимир Сергеевич	кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель физической культуры УО «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л. С. Выготского»
Ляховская Александрина Александровна	аспирант кафедры общего и русского языкознания УО «ВГУ имени П. М. Машерова». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания УО «ВГУ имени П. М. Машерова» В. А. Маслова
Мазарчук Дмитрий Валерьевич	кандидат исторических наук, доцент, заместитель декана факультета управления Академии управления при Президенте Республики Беларусь
Рабава Таццяна Мікалаеўна	аспірант кафедры сучаснай рускай мовы УА «БДПУ імя Максіма Танка». Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры сучаснай рускай мовы, дэкан факультэта рускай філалогіі УА «БДПУ імя Максіма Танка» В. Дз. Старычонак
Сергей Ольга Владимировна	преподаватель-стажёр кафедры немецкого языка и методики преподавания иностранных языков УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»
Солахаў Аляксей Васільевіч	кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства УА «МДПУ імя І. П. Шамякіна»
Талецкая Татьяна Николаевна	кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики преподавания иностранных языков УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»
Федарцова Кацярына Рыгораўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры замежных моў УА «БГЭУ СК»
Уваров Игорь Юрьевич	кандидат исторических наук, доцент кафедры политологии и истории УО «ГГТУ имени П. О. Сухого»
Угликова Ирина Валерьевна	аспирант кафедры педагогики УО «МогГУ имени А. А. Кулешова», преподаватель кафедры иностранных языков УО «МогГУ имени А. А. Кулешова». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики УО «МогГУ имени А. А. Кулешова» Е. И. Снопкова
Чечко Татьяна Николаевна	ассистент кафедры русской и зарубежной литературы УО «МГПУ имени И. П. Шамякина»

МГПУ им. И.П.Шамякина

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Статьи объемом не менее 0,35 авторского листа (14 000–20 000 печатных знаков, включая пробелы между словами, знаки препинания, цифры и др.) на русском (белорусском) языке в одном экземпляре направляются простым (заказным) письмом по адресу: 247760 Гомельская обл., г. Мозырь, ул. Студенческая, 28. Текст должен быть набран на компьютерной технике в текстовом редакторе (Word 97, 2000, 2003 for Windows); шрифт Times New Roman, 14 pt; одинарный межстрочный интервал; абзацный отступ 1,27 см; подписи к фотоснимкам, графикам, рисункам, диаграммам набирать шрифтом Times New Roman.

2. В левом верхнем углу размещается индекс УДК.

3. Через 1 интервал в центре страницы помещаются инициалы и фамилия автора (авторов).

4. Далее через 1 интервал заглавными буквами без переносов печатается название статьи, которое должно быть кратким, определять область проведенного исследования, отражать его цель и соответствовать содержанию.

5. Ниже через один интервал печатается аннотация (до 10 строк) на русском (белорусском) языке, которая должна ясно излагать содержание статьи; далее через 1 интервал после абзацного отступа печатается текст статьи, имеющий следующую структуру: *введение*; *результаты исследования и их обсуждение*, включающие при необходимости графики и другой иллюстративный материал; четко сформулированные *выводы*. Дополнительно в структуру статьи могут быть включены *цель* и *методы исследования*.

6. Термины, основные понятия, языковой материал для анализа или в качестве примеров печатаются жирным шрифтом.

7. Поля – левое, правое, нижнее, верхнее – по 25 мм.

8. К статье прилагаются:

а) сведения об авторе (фамилия, имя, отчество полностью; ученая степень и звание, место работы, должность, адрес для переписки, номера рабочего и домашнего телефонов, для аспирантов – сведения о научном руководителе);

б) рекомендация кафедры, научной лаборатории или учреждения образования (выписка из протокола заседания);

в) заверенная печатью рецензия специалиста в данной области, имеющего ученую степень;

г) резюме на английском языке;

д) перечень принятых в статье обозначений и сокращений;

е) вариант статьи на электроном носителе (CD-RW, DVD, дискета 3,5″ и др.).

9. Список цитированных источников представляется в соответствии с правилами оформления библиографического списка диссертационного исследования.

Например:

1. Котаў, А. І. Гісторыя Беларусі і сусветная цывілізацыя / А. І. Котаў. – 2-е выд. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2003. – 168 с.

2. Шакун, Н. С. Кірыла-Мяфодзіеўская традыцыя на Тураўшчыне (да праблемы лакальных тыпаў старажытна-славянскай мовы) : аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук : 10.02.03 / Н. С. Шакун ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2005. – 16 с.

3. Бандаровіч, В. У. Дзеясловы і іх дэрываты ў старабеларускай музычнай лексіцы / В. У. Бандаровіч // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2004. – № 2. – С. 49–54.

4. Козулько, Г. Беловежская пуща должна стать мировым наследием / Г. Козулько // Беловежская пуща – XXI век [Электронный ресурс]. – 2004. – Режим доступа : http://bp21.org.by/ru/art/a041031.html. – Дата доступа : 02.02.2006.

5. Инвентарное описание Несвижского замка князя Л. Радзивилла // Национальный исторический архив Беларуси. – Ф. 694. – Оп. 1. – Д. 109 : в 2 ч. – Ч. 1. – 12 л.

Список располагается в конце текста под заголовком «Литература».

10. Ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок записываются внутри квадратных скобок (например: [1], [2]). Внутри скобки после порядкового номера ссылки, через запятую, без употребления *с*. или *стр.*, цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведенной цитаты (например: [3, 14], [5, 10–12]).

11. Одним из основных условий опубликования работы является *независимая* экспертиза поступающих рукописей, которую проводит редакционная коллегия издания. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то при повторном рассмотрении редколлегией датой поступления считается день поступления в редакцию исправленного варианта.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без объяснения причин, если значительная часть ее содержания не соответствует профилю журнала.

Вне очереди публикуются научные статьи аспирантов последнего года обучения (включая статьи, подготовленные ими в соавторстве) при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Редколлегия

E-mail: vesnik_mgpu@mail.ru
Тел.: 8(02351) 2-46-29

МГПУ им. И.П.Шамякина