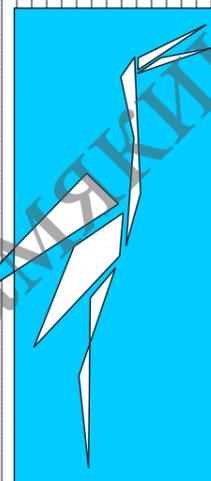


**Індэкс:** для індывідуальных падпісчыкаў – 00829  
для арганізацый – 008292

# ВЕСНІК



**Мазырскага  
дзяржаўнага  
педагагічнага  
ўніверсітэта  
імя І. П. Шамякіна**



**2010 4<sup>(29)</sup>**

ISSN 2218-0362. Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. 2010. № 4(29). С. 1–110.



МГПУ ім. І.П.Шамякіна

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, к. пед. н. В. С. Болбас, к. пед. н. М. В. Емяльянава,  
д. пед. н. Н. У. Зайцава, д. філал. н. У. І. Коваль, д. ф.-м. н. Г. У. Кулак,  
д. біял. н. В. І. Парфёнаў, д. пед. н. В. Ф. Русецкі, д. т. н. У. С. Савенка,  
к. філал. н. А. У. Сузько, д. біял. н. Л. С. Цвірко,  
д. ф.-м. н. В. В. Шапялевіч, д. філал. н. В. В. Шур

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

Зарэгістраваны ў Міністэрстве інфармацыі  
Рэспублікі Беларусь,  
пасведчанне № 1233 ад 8 лютага 2010 г.

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

Падпісана ў друк 17.12.2010. Фармат 60 x 90 1/8. Папера Херох.  
Гарнітура Times New Roman Суг. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 14.  
Тыраж 120 экз. Заказ № 109.

Карэктары: Л. М. Бажэнка, Т. М. Ліпская, М. М. Макарэвіч, С. І. Солахава,  
А. Э. Крычун, Т. М. Панамарэнка, М. Ю. Раеўская  
Камп'ютэрная вёрстка А. Л. Шчака  
Тэхнічны рэдактар Н. У. Ропат

Надрукавана на тэхніцы рэдакцыйна-выдавецкага аддзела  
Установы адукацыі  
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»  
ЛІ № 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

# ВЕСНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта  
імя І. П. Шамякіна

Навуковы часопіс  
Выдаецца з сакавіка 1999 года  
Выходзіць 4 разы на год

№ 4(29)

2010

## З М Е С Т

### БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

- Дворник А. А.* Оценка параметров миграции  $^{137}\text{Cs}$  в почвах сосновых насаждений ..... 3
- Хмелевский В. И.* О создании смешанных дубово-сосновых насаждений на сосновых  
вырубках в Национальном парке «Припятский» ..... 10
- Цуриков А. Г., Храмченкова О. М.* Лишайники р. п. Костюковка (Гомельский район) ..... 17

### ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

- Анисимов Д. В.* Интегративный подход к решению общих и прикладных задач  
учебной дисциплины «Физическая культура» на факультете ДиНО ..... 22
- Игнаткович И. В., Славинская О. В., Савенок П. И.* Информационно-образовательная  
среда как фактор успешности подготовки педагога-инженера ..... 27
- Кибак И. А.* Педагогическая техника депутата в парламентской деятельности ..... 33
- Косько А. В.* Применение технологии проблемного обучения на факультативном  
занятии по истории в школе ..... 39
- Силиванова Н. Л.* Пропедевтика управляемой самостоятельной работы студентов ..... 44

## ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

<i>Аляшкевіч М. В.</i> Перадумовы трансфармацыі беларускай літаратурнай крытыкі мяжы XX–XXI стст. ....	52
<i>Гаўрыловіч В. Г.</i> Вобраз рыбы ў фразеалагізмах беларускай, рускай і англійскай моў: агульнае і адметнае .....	57
<i>Корсак О. Н.</i> Фонетические особенности северного периферийного польского диалекта XVIII в. (на материале польскоязычных завещаний, составленных на белорусских землях).....	62
<i>Каленік І. В.</i> Онiмы-алюзii: да праблемы азначэння і класіфікацыі.....	67
<i>Лаевская Т. Е.</i> Интертекстуальные взаимодействия вторичных жанров (на материале издательских аннотаций) .....	75
<i>Прахарэнка Л. В.</i> Спецыфіка мастацкага перакладу метафарычных вобразаў А. Пушкіна на беларускую мову.....	80
<i>Саўчанка В. М.</i> Прынцыпы вылучэння і размежавання складаных сінтаксічных цэлых у мікра- і макратэксце .....	86
<i>Шагун Т. М.</i> Структурна-граматычная адметнасць фразеалагізмаў-саматызмаў у беларускай і англійскай мовах .....	90
<b>ПЕРСАНАЛІ</b> .....	96
<b>БІБЛІЯГРАФІЯ</b> .....	99
<b>РЭЦЭНЗІЯ</b> .....	103
<b>ХРОНІКА</b> .....	105
<b>АЎТАРЫ НУМАРА</b> .....	109

## БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 574:539.1

А. А. Дворник

**ОЦЕНКА ПАРАМЕТРОВ МИГРАЦИИ  $^{137}\text{Cs}$   
В ПОЧВАХ СОСНОВЫХ НАСАЖДЕНИЙ**

*Изучены закономерности вертикальной миграции  $^{137}\text{Cs}$  в дерново-подзолистых лесных почвах. Расчет, выполненный на основе квазидиффузионной модели, позволил уточнить параметры скоростей миграции цезия в минеральных почвах. Определена степень влияния различных факторов на доступность радионуклидов для сосновых насаждений.*

**Введение**

В течение длительного периода после аварии лесные и луговые биогеоценозы сохраняют высокий уровень радиоактивного загрязнения, и миграция радионуклидов в компонентах этих экосистем проходит несколько динамических стадий – от накопления и стабилизации до постепенного снижения активности и изменения физико-химических форм. Каждая из этих стадий имеет свои специфические особенности, которые зависят от почвенно-растительных условий формирования экосистем.

Направление миграции элементов в биогеоценозах зависит как от их природы, так и от почвообразовательных процессов. Радионуклиды преимущественно фиксируются и накапливаются в почвах либо мобилизуются и выносятся с поверхностными и почвенными водами, возвращаясь обратно на поверхность почвы [1].

Долговременное поведение радионуклидов в естественных экосистемах трудно предсказать из-за изменения скорости вертикальной миграции и их биологической доступности со временем. Анализ процессов миграции радионуклидов дает важную информацию, необходимую для прогнозирования уровней загрязнения, изменений скоростей миграции и т. д. Качественный прогноз возможен только на основании математического моделирования.

Использование математических моделей прочно вошло в практику современных научных исследований. Применение математического аппарата в радиэкологии позволило дать принципиально новую оценку поведению радионуклидов в естественных экосистемах, возможность тщательного изучения последствий аварий, в частности аварии на ЧАЭС. Целью составления моделей является возможность прогнозирования динамики уровней радиоактивного загрязнения в экосистемах, оценки изменения радиационного фона и планирования эффективных мер радиационной защиты.

Среди основных моделей прогнозирования миграции цезия в почве можно выделить следующие: ECORAD (Мамихин, Россия), RIFE (Шоу, Великобритания), FORESTPATH и др.

Цель настоящего исследования – оценка параметров миграции  $^{137}\text{Cs}$  в дерново-подзолистых почвах сосновых насаждений на основе квазидиффузионной модели и прогнозирование поведения цезия на ближайший и отдаленный периоды.

**Материалы и методы.** Объектом исследования являются лесные экосистемы, загрязненные в результате аварии на Чернобыльской АЭС.

Для отбора образцов лесных почв выбирают элементарный участок леса. Определение однородности участка по радиоактивному загрязнению проводилось путем измерения мощности эквивалентной дозы (МЭД) гамма-излучения на высоте 1 м и 3–4 см от поверхности почвы в 10 точках, равномерно расположенных по территории участка. Результаты измерений наносятся на схему участка.

Однородным по радиоактивному загрязнению считается участок, на котором минимальное и максимальное значения МЭД не отличаются от среднего более чем на 50%, в противном случае участок делится на более мелкие участки, однородные по радиоактивному загрязнению.

Отбор проб почвы проводится с живым напочвенным покровом и лесной подстилкой стандартным пробоотборником почвы на глубину 200 мм по углам площадки размером 50 на 50 м, закладываемой в наиболее характерном для данного участка месте. Образцы почвы отбирались цилиндрическим буром диаметром 5 см на глубину до 20 см. Образцы лесной подстилки отбирались на каждой пробной площади в шести точках квадратным пробоотборником размером 20 на 20 см. Подстилка разделяется на неразложившуюся, находившуюся над слоем мха, и полуразложившуюся, находившуюся в толще мха до минерального слоя почвы. Одинаковые по глубине слои смешивались и таким образом готовились смешанные образцы почвы [2].

На этапе пробоподготовки почвенные образцы высушиваются до воздушно-сухого состояния при температуре 105° С. После сушки из пробы удаляют части растений и камешки размером более 1 см, перемешивают и просеивают через металлическое сито. Подготовленный материал рекомендуется озолить до полного разложения органических веществ путем сжигания в муфельной электропечи при температуре от 400 до 450° С. Из подготовленной пробы методом квартования отбирали навески, заполняя ими измерительные кюветы с максимально возможным уплотнением материала. Далее проба проверялась на однородность.

Почвенные и растительные образцы измерялись в воздушно-сухом состоянии. Измерения проводились с использованием гамма-спектрометра CANBERRA с полупроводниковым детектором Ge(Li). Геометрия измерений: сосуд Маринелли, 1 л; цилиндрический сосуд диаметром 7 см, высотой 3,2 см, «дента». Собранные данные использовали для оценки параметров миграции <sup>137</sup>Cs в дерново-подзолистых почвах сосновых насаждений.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Экологическая модель основывается на следующих условиях и допущениях:

- принятый принцип модели работает только при условиях однократного радиоактивного загрязнения;
- если в почве, кроме процесса диффузии, протекает ряд других процессов, то такую совокупность процессов называют квазидиффузией. Поэтому миграция <sup>137</sup>Cs в почве рассматривается в рамках квазидиффузионной модели;
- основанная на квазидиффузионном механизме модель учитывает процесс диффузии как доминирующий в миграции радионуклидов;
- корни сосновых насаждений рассматривались как статическая система, не изменяющаяся во времени;
- для оценки всех требуемых параметров необходимым условием являлось привлечение дополнительной информации: распределение корневых систем, распределение форм <sup>137</sup>Cs в почве и их изменение во времени.

Настоящая модель предназначена для оценки и прогноза миграционной способности радионуклидов в почве. В будущем планируется разработка второго – растительного – блока модели. Модель включает в себя основной блок – почвенный, который состоит из трех подблоков.

Интенсивность поступления цезия-137 в древесные растения определяется следующим рядом факторов: распределением <sup>137</sup>Cs по почвенному профилю, вертикальным распределением корневых систем в почве, содержанием биологически доступных форм <sup>137</sup>Cs в различных слоях почвенного горизонта. Исходя из этого, почвенный блок модели включает в себя три элемента: распределение доступных форм цезия-137 (функция AF(x)), распределение питающих корней в почве (функция DR(x)), миграционная способность радионуклида (функция FM(x, t)). Результирующая функция по трем элементам представляет собой функцию переноса (TF(x)), благодаря которой можно количественно оценить поступление радионуклидов в древесный ярус.

Одним из факторов, определяющих биологическую доступность элементов, является прочность их закрепления в почвах. Для оценки количества доступных форм радионуклида были проанализированы экспериментальные данные 1993 года, предоставленные сотрудниками Института леса НАН Беларуси. Для изучения динамики доступных форм использовались данные научных работ других авторов [3], [4]. В связи с этим описание может являться ограниченным.

Функция, описывающая содержание биологически доступных форм  $^{137}\text{Cs}$  для сосновых насаждений, аппроксимируется следующим выражением:

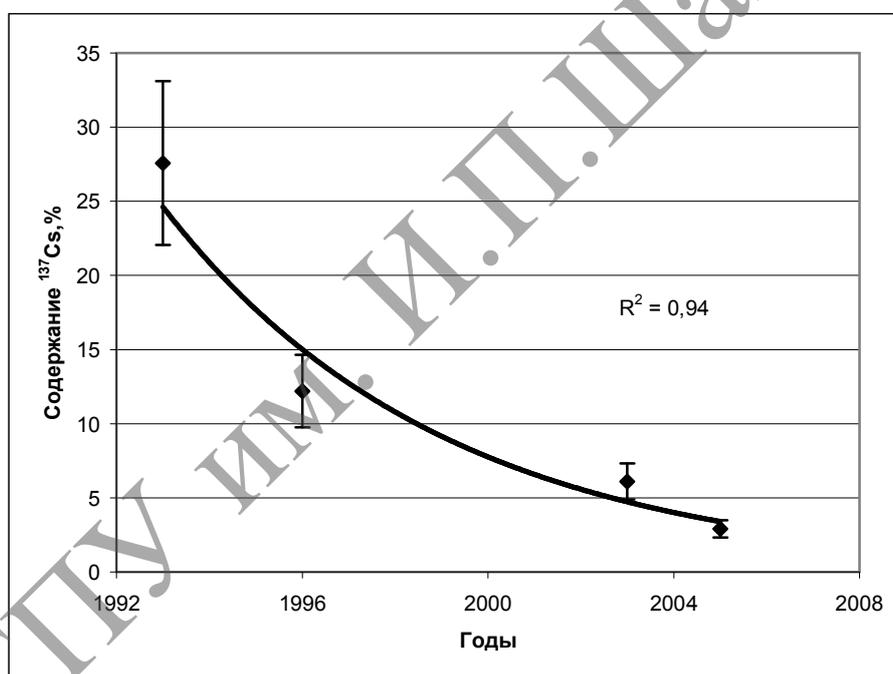
$$AF(x) = A \cdot x^B, \quad (1)$$

где  $x$  – глубина почвенного слоя, см;

$A$  и  $B$  – коэффициенты в уравнении, которые различаются в зависимости от состава форм.

Для анализа динамики использовались данные об обменных формах цезия из работ С. В. Фесенко [3], относящиеся к 2003 году, и данные Н. И. Булко [4], относящиеся к 2005 году, по автоморфным почвам в сосняках мшистых для условий местопроизрастания А2. Данные за 1996 год взяты из работ Л. Г. Диденко [5].

На рисунке 1 представлена кривая, характеризующая динамику физико-химических форм  $^{137}\text{Cs}$  в почвах сосновых насаждений. Наблюдается отчетливая тенденция к уменьшению обменных форм цезия-137 вследствие процессов «старения» и физического распада радионуклида. Таким образом, количество биологически доступных форм в дерново-подзолистых песчаных почвах сосняков мшистых с течением времени уменьшается, а количество фиксированных форм возрастает.



**Рисунок 1 – Изменение содержания доступных форм  $^{137}\text{Cs}$  в почвах сосняков мшистых с течением времени**

Таким образом, с течением времени доля обменных форм уменьшается в периоде 1993 → 1996 → 2003 → 2005 г. как 27,58 → 12,2 → 6,1 → 2,9. Это связано с процессом «старения» радионуклида цезия-137 вследствие его прочной фиксации малоподвижными гуматами и глинистыми минералами.

Для наиболее полного изучения закономерностей поступления радионуклида цезия-137 в древесный ярус необходимо учитывать вертикальное распределение корневых систем по почвенному профилю. Известно, что в поглощении веществ из почвы принимают участие, главным образом, тонкие, питающие корни. По данным некоторых авторов [3], к тонким корням относят корни диаметром не более 3 мм.

Графічески расположение питающих корней сосны в минеральных почвах можно представить в виде гистограммы, изображенной на рисунке 2. Анализ приведенных данных показывает, что большая часть биомассы тонких корней (около 70%) сосредоточена в 30 сантиметрах почвенного профиля при общем содержании корней на глубине 1 метр.

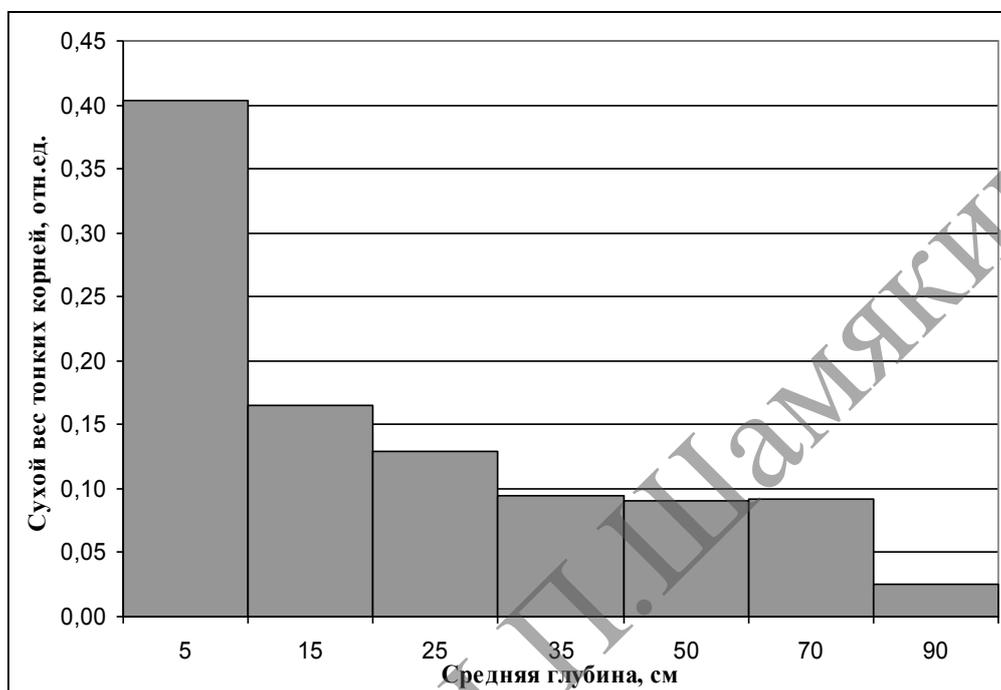


Рисунок 2 – Вертикальное расположение питающих корней сосны по профилю автоморфных почв

Вертикальное распределение корневых систем сосновых насаждений в почве удовлетворительно описывается степенной зависимостью ( $R^2 = 0,84$ ). Следовательно, расположение тонких корней в почве может быть аппроксимировано следующим выражением:

$$DR(x) = A \cdot x^{-B}, \quad (2)$$

где  $x$  – глубина почвенного слоя, см;

$A$  и  $B$  – коэффициенты в уравнении.

Для корневых систем сосновых насаждений уравнение принимает вид:

$$DR(x) = 1,44 \cdot x^{-0,76}. \quad (3)$$

Миграция радионуклидов в почвах представляет сложный процесс по многообразию влияющих факторов. В реальных условиях миграция радионуклидов обусловлена одновременным протеканием нескольких процессов, имеющих диффузионную и недиффузионную природу (квазидиффузионные процессы). Процесс диффузии – это совокупность элементарных процессов, в результате которых происходит передвижение вещества, а единственной причиной данного явления служит градиент концентрации вещества. В почве часть ионов находится в адсорбированном состоянии, а часть – в растворе. Процесс диффузии каждого отдельного иона складывается из последовательных процессов медленной диффузии, в адсорбированном состоянии и переходе иона в раствор в результате ионного обмена, а также более быстрой

диффузии в растворе и перехода иона вновь в адсорбированное состояние. Математически диффузия описывается уравнением диффузии (второй закон Фика):

$$\frac{dq}{dt} = D \cdot \frac{d^2q}{dx^2}, \quad (4)$$

где  $q(x, t)$  – концентрация радионуклидов, отн. ед.;

$x$  – глубина, см;

$t$  – время диффузии, с;

$D$  – коэффициент диффузии,  $\text{см}^2 \cdot \text{с}^{-1}$ .

Математическое описание экспериментальных данных о распределении  $^{137}\text{Cs}$  по профилю почвы проводилось с использованием модуля нелинейного оценивания программного пакета STATISTICA 6.1 с использованием метода наименьших квадратов. В рамках квазидиффузионной модели решение выражения (4) можно представить в виде уравнения [6]:

$$q(x, t) = \frac{A \cdot Q \cdot \exp(-x^2 / (4 \cdot M_f \cdot t))}{\sqrt{\pi \cdot M_f \cdot t}} + \frac{B \cdot Q \cdot \exp(-x^2 / (4 \cdot M_s \cdot t))}{\sqrt{\pi \cdot M_s \cdot t}}, \quad (5)$$

где  $A$  и  $B$  – вклады первого и второго слагаемых, отн. ед.;

$M_f$  и  $M_s$  – коэффициенты быстрой и медленной миграции,  $\text{см}^2 \cdot \text{с}^{-1}$ ;

$t$  – время, с;

$Q$  – полный запас радионуклидов, отн. ед.

Решение уравнения (5) позволило определить численные значения коэффициента диффузии, вклады быстрой и медленной компонент в общий процесс миграции. Полученные величины приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Значения коэффициентов диффузии и вкладов каждого компонента

	«Медленная» диффузия	«Быстрая» диффузия
Коэффициент диффузии, $\text{см}^2 \cdot \text{с}^{-1}$	$1,18 \cdot 10^{-9}$	$7,65 \cdot 10^{-8}$
Доля компонента в процессе миграции	0,75	0,43

Графическое описание расчетных данных подтвердило наличие двух процессов, дающих свой вклад в общий процесс миграции – медленный и быстрый компоненты. На рисунке 3 представлено распределение модельных и экспериментальных данных. Адекватность модели подтверждается высокой согласованностью модельных и экспериментальных данных ( $F = 0,37$  при  $F_{крит} = 0,29$ ). Медленный компонент миграционного процесса обусловлен перемещением  $^{137}\text{Cs}$  тонкодисперсными (коллоидными) частицами в составе прочносвязанных или труднорастворимых соединений. Быстрый компонент характеризует преимущественно скорость вертикальной миграции в составе воднорастворимых комплексных соединений с органическими лигандами [7].

На рисунке 4 приведена динамика содержания цезия-137 в различные годы после аварии. Видно, что радионуклиды медленно мигрируют вглубь почвенного профиля. При данных расчетных коэффициентах диффузии доля запаса  $^{137}\text{Cs}$  в почвенном слое 0–1 см будет убывать с 0,46 до 0,24 в течение 90 лет после катастрофы.

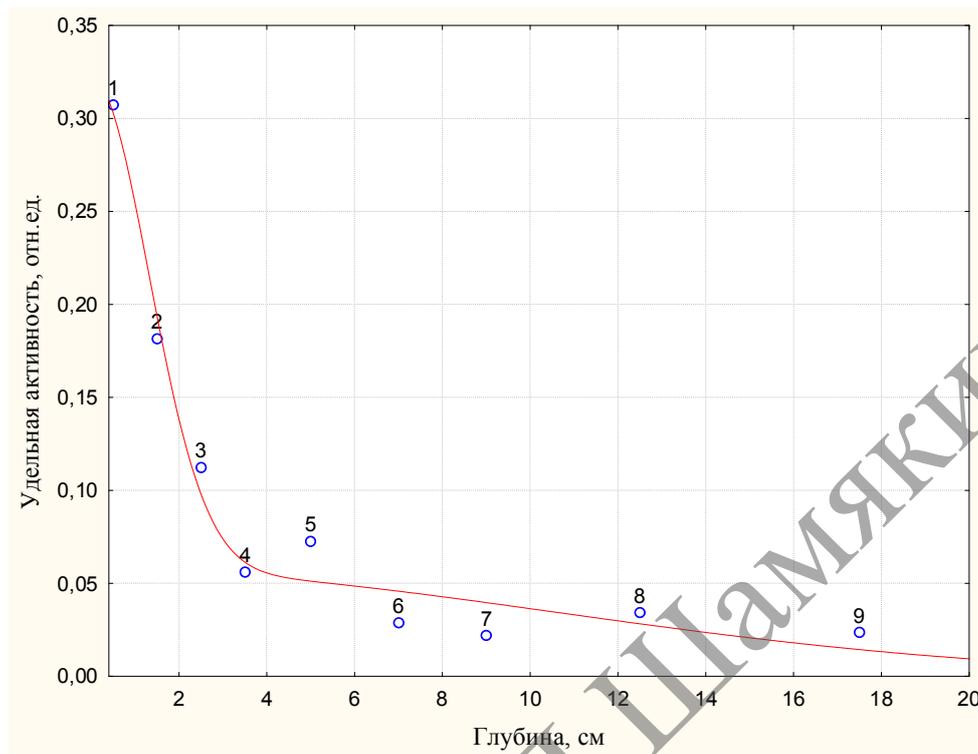


Рисунок 3 – Экспериментальное распределение  $^{137}\text{Cs}$  по вертикальному профилю почвы сосновых насаждений и описание его квазидиффузионной моделью

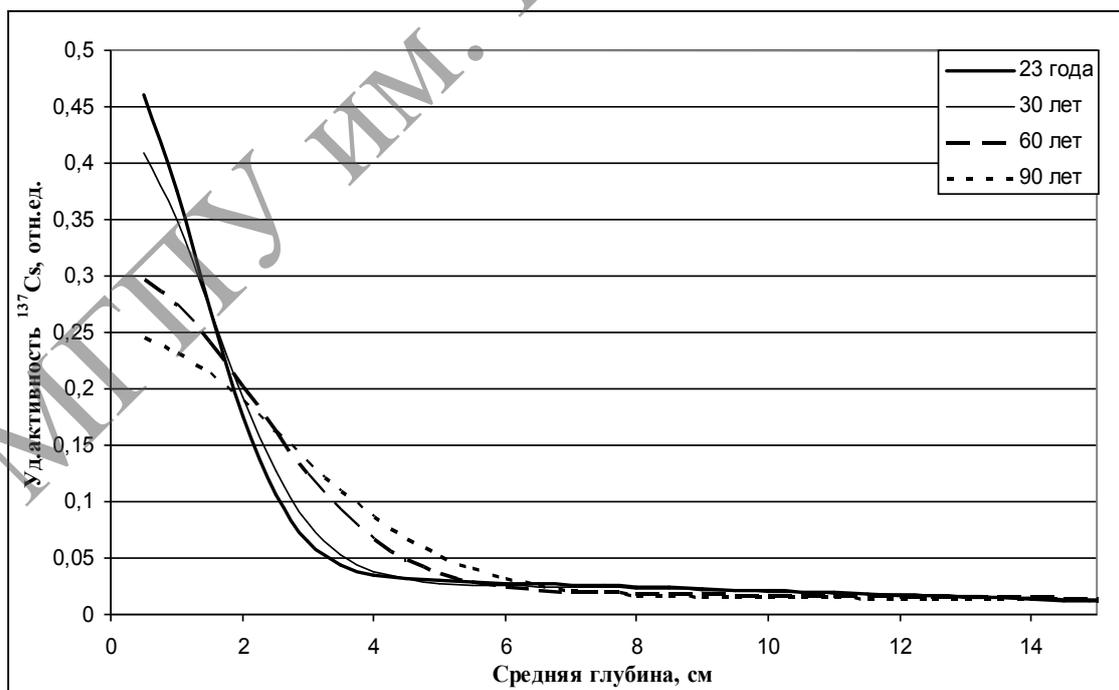


Рисунок 4 – Распределение  $^{137}\text{Cs}$  по профилю почвы в различные годы после аварии на ЧАЭС

**Выводы**

1. Анализ динамики биологически доступных форм  $^{137}\text{Cs}$  в дерново-подзолистых почвах сосновых насаждениях показал, что происходит увеличение доли фиксированных форм радионуклидов и уменьшение количества доступных форм с 27,58% в 1993 году до 2,9% в 2005 году. Это подтверждает явление «старения» радионуклида цезия-137 вследствие его прочной фиксации малоподвижными гуматами и глинистыми минералами.

2. Для процессов быстрой и медленной миграции были рассчитаны коэффициенты диффузии, которые равны  $7,65 \cdot 10^{-8}$  и  $1,18 \cdot 10^{-9} \text{ см}^2 \cdot \text{с}^{-1}$  соответственно. Доля компонентов в процессе миграции составляют 0,75 отн. ед. для «медленной» диффузии и 0,43 отн. ед. – для «быстрой».

3. Сделанный на основании полученных коэффициентов диффузии прогноз показывает, что цезий-137 относительно медленно мигрирует в глубь почвы. Его концентрация в почвенном слое 0–1 см изменяется с 0,46 до 0,24 отн. ед. за 90 лет.

**Літаратура**

1. Щеглов, А. И. Биогеохимия техногенных радионуклидов в лесных экосистемах / А. И. Щеглов. – М. : Наука, 1999.
2. Инструкция по проведению обследования участков заготовки продукции лесного хозяйства или сырья, отбору и подготовке проб для контроля радиоактивного загрязнения. – Минск : Минлесхоз РБ, 1998. – 48 с.
3. Анализ факторов, определяющих накопление  $^{137}\text{Cs}$  древесными растениями / С. В. Фесенко [и др.] // Экология. – 2003. – № 5. – С. 347–351.
4. Булко, Н. И. Физико-химическое состояние  $^{137}\text{Cs}$  в почвах сосновой формации регионов с разными типами чернобыльских выпадений спустя 20 лет после аварии на ЧАЭС / Н. И. Булко // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 2009. – Вып. 69 : Проблемы лесоведения и лесоводства. – С. 516–534.
5. Диденко, Л. Г. Трансформация форм нахождения  $^{137}\text{Cs}$  в лесной почве / Л. Г. Диденко, И. А. Спаснекова // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1997. – Вып. 45 : Проблемы лесоведения и лесоводства на радиоактивно загрязненных землях. – С. 205–210.
6. Прогнозирование миграции  $^{137}\text{Cs}$  в почве / И. В. Константинов [и др.] // Почвоведение. – 1974. – № 5. – С. 54–58.
7. Миграция Sr-90 и Cs-137 в автоморфных дерново-подзолистых почвах Белоруссии / Э. Д. Шагалова [и др.] // Почвоведение. – 1990. – № 10. – С. 114–120.

**Summary**

Regularities of  $^{137}\text{Cs}$  vertical migration in solid-podzolic forest soils are studied. The calculations, having made on the basement of quasi-diffusive modeling, allared to define the parameters of Cs speed migration in mineral oils. The degree of influence of various factors on the radionuclides availability for pine plantations is defined.

*Поступила в редакцию 18.11.10.*

УДК 630\*231(630\*176.322.6):630\*221.01(630\*176.322.6)

*В. И. Хмелевский*

## О СОЗДАНИИ СМЕШАННЫХ ДУБОВО-СОСНОВЫХ НАСАЖДЕНИЙ НА СОСНОВЫХ ВЫРУБКАХ В НАЦИОНАЛЬНОМ ПАРКЕ «ПРИПЯТСКИЙ»

*Приведены результаты исследований по учету и оценке состояния подростка дуба на сосновых вырубках с сохраненным дубовым подростом в Национальном парке «Припятский». По данным проведенных исследований установлено, что на сосновых вырубках имеется достаточное количество крупного подростка дуба для формирования в будущем смешанных дубово-сосновых насаждений. Наиболее перспективно выращивание насаждений с участием дуба на вырубках сосняков мшисто-орляковых и черничных типов леса.*

### **Введение**

В основу хозяйственной деятельности лесной отрасли Республики Беларусь положены принципы непрерывности, неистощимости, равномерности и многоцелевого лесопользования, которые должны обеспечивать сохранение биологического разнообразия лесов, повышение экономической эффективности лесохозяйственного производства, формирование лесов, устойчивых к различным негативным природным и антропогенным воздействиям, и рациональное их использование. В настоящее время во многих регионах республики отмечается активное возобновление дуба под пологом сосновых насаждений [1], [2].

Хотя песчаные почвы типичны для произрастания сосновых насаждений, однако здесь в незначительном количестве растет и дуб. При совместном произрастании повышается продуктивность и экологическая устойчивость насаждений.

Сохранение дубового подростка во время рубки позволит в дальнейшем сформировать на месте бывших сосняков более ценные смешанные дубово-сосновые насаждения.

Одним из важнейших направлений восстановления является использование естественного возобновления. Исследования показывают, что дуб при естественном возобновлении в благоприятных условиях растет на 20–70% интенсивнее, обладает большей устойчивостью к заболеваниям [3]–[5].

Большинство лесных предприятий уделяет недостаточно внимания мероприятиям по содействию естественному возобновлению, не выполняет требования инструкции по сохранению подростка дуба в процессе главной рубки. В результате этого на большинстве вырубок имеется недостаточное количество подростка дуба для отнесения их под естественное зарращивание. Все это ведет к снижению природного восстановительного потенциала дубовых насаждений [6].

Весьма эффективным мероприятием в воспроизводстве лесных насаждений является сохранение дубового самосева и подростка при рубках главного пользования с проведением последних в осенне-зимний период [7].

В Национальном парке «Припятский» рубка спелых сосновых насаждений в возрасте от 80 лет и более проводится с сохранением дубового подростка. В связи с этим представляет интерес изучение формирования будущего поколения лесного насаждения и его состава на сосновых вырубках различных типов леса.

Целью выполняемых исследований является возможность использования сохраненного дубового подростка для выращивания более продуктивных смешанных дубово-сосновых насаждений и дополнительного получения ценной дубовой древесины.

**Объекты и методика исследований.** Исследования проводились на сосновых вырубках различного срока давности на территории Бринёвского, Житковичского и Лясковичского лесничеств Национального парка «Припятский» с сохраненным дубовым подростом на 14 пробных площадях (ПП), на 12 ПП после рубки спелого соснового древостоя были созданы культуры сосны. На сосновых вырубках в типологическом спектре было заложено: 2 пробные площади в вересковом типе, 2 ПП – в мшистом типе, 3 ПП – в мшисто-орляковом типе, 5 ПП – в черничном типе и 2 ПП – в долгомошном типе.

По таксационным описаниям лесничеств выбирались участки, где проводились рубки главного пользования с сохранением подростка дуба. Затем на месте производилось рекогносцировочное обследование вырубок и подбирались участки для закладки пробных площадей.

В насаждении визирами ограничивалась площадка прямоугольной (иногда трапецевидной) формы, на которой по углам устанавливались столбы.

На всех пробных площадях после восстановления или инструментального отвода и их оформления осуществлялся сплошной пересчет подроста дуба и других пород деревьев мерной вилкой до десятых сантиметра, мерным шестом производился замер высоты каждого экземпляра подроста всех пород [8].

Пересчет подлеска проведен по породам на закрепленных в натуре учетных площадках (10 x 10 м) – четыре по углам, одна в центре, а при возможности в отдельных случаях и по всей пробной площади [8].

Средние диаметр и высота подроста определялись путем суммирования этих показателей и деления на количество экземпляров подроста.

На сосновых вырубках в различных типах состав формирующегося древостоя определялся как процентное отношение числа стволов. Возраст дуба определялся подсчетом годичных колец у модельных деревьев, взятых за пределами пробной площади, имеющих диаметр и высоту, равные расчетным средним диаметру и средней высоте дуба на пробе.

### Результаты исследования и их обсуждение

На вырубках сосняков вересковых были заложены ПП № 10 и ПП № 21. По геоморфологическим условиям сосняки вересковые, на вырубках которых заложены пробные площади, занимают повышенное местоположение, рельеф ровный со слабым уклоном к понижениям. Почвы песчаные развивающиеся на песках связных, суховатые. Мощность гумусного горизонта составляет от 6 до 16 см. Глубина залегания УГВ (уровень грунтовых вод) в вегетационный период – более 2,5 м от поверхности почвы.

Рубки с сохранением дубового подроста дуба проводились в 2005 году, а в 2006 году были посажены культуры сосны. В настоящее время количество сосны, включая самосев, составляет на ПП № 10 – 1 633 шт./га (средняя высота 0,3 м) и на ПП № 21 – 6 370 шт./га (средняя высота 0,4 м).

На двух ПП было учтено соответственно 400 и 625 шт./га подроста дуба при средней высоте 2,2 и 4,6 м и среднем диаметре 2,1 и 3,7 см. Подрост дуба неблагонадежный, так как имеет кустистую форму и в будущем не сформирует древесный ярус (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика дубового подроста на пробных площадях, заложенных на вырубках в различных типах сосняков

№ ПП	Порода	Т У М	Количество стволов	Средние		Состав сформировавшегося насаждения	Возраст, лет
				Н, м	Д, см		
На вырубках сосняков вересковых							
10	Дуб	A <sub>2</sub>	400	2,2	2,1	8 С 2 Д + Бб, ед. Ос	13
21	Дуб	A <sub>2</sub>	625	4,6	3,7	7 С 2 Д 1 Бб	28
На вырубках сосняков мшистых							
13	Дуб	A <sub>2</sub>	672	4,7	4,2	9 Д 1 Ос, ед. С, Бб	24
20	Дуб	A <sub>2</sub>	1 140	3,7	3,2	9 Д 1 Бб + С	22
На вырубках сосняков мшисто-орляковых							
24	Дуб	B <sub>2</sub>	956	6,3	4,0	7 Д 1 Бб 1 Кл 1 Г + Ос	26
27	Дуб	B <sub>2</sub>	1 280	3,3	4,4	8 Д 1 С 1 Бб + Г, Ос. ед. Е	22
28	Дуб	B <sub>2</sub>	2 370	5,4	5,8	5 Д 3 Ос 1 Бб 1 С, ед. Г	25
На вырубках сосняков черничных							
9	Дуб	B <sub>3</sub>	1 646	4,4	4,2	8 Д 1 С 1 Бб, ед. Ос	20
12	Дуб	B <sub>3</sub>	605	7,4	7,7	9 Д 1 С, ед. Бб, Кл	27
18	Дуб	B <sub>3</sub>	999	1,5	1,7	7 Д 2 Бб 1 Ос	9
19	Дуб	B <sub>3</sub>	910	9,0	9,3	5 Д 3 Г 1 Е 1 Кл	29
29	Дуб	B <sub>3</sub>	3 699	5,4	5,8	7 Д 2 Бб 1 С + Ос, ед. Кл	25
На вырубках сосняков долгомошных							
17	Дуб	A <sub>4</sub>	182	10,8	10,5	10 Д	25
32	Дуб	A <sub>4</sub>	580	7,0	7,2	7 Д 3 Бб 1 Олч + Ос	22

В незначительных количествах (не более 100 шт./га) на двух ПП отмечен подрост березы и осины, что обусловлено проведением рубки ухода – осветления. Количество самосева дуба на двух ПП насчитывает 286 и 710 шт./га со средней высотой 0,25 м. Самосев березы и осины встречается редко. Подлесок на обоих ПП средней густоты (частично вырублен при проведении осветления) и представлен рябиной, крушиной, дроком красильным и ежевикой.

В целом же в настоящее время на ПП № 10 сформировалось насаждение следующего состава: 8 С 2 Д + Бб, ед. Ос, где возраст дуба составляет 13 лет. На ПП № 21 состав древостоя имеет вид 7С 2Д 1Бб с возрастом дуба 28 лет.

Таким образом, несмотря на значительное количество подростка и самосева дуба на вырубках сосняков вересковых (686 шт./га – на ПП № 10 и 1 335 шт./га – на ПП № 21), уход за ним и формирование смешанного дубово-соснового насаждения не перспективно: из-за бедных, сухих почв и глубокого залегания грунтовых вод дуб приобретает здесь кустистую форму. В дальнейшем он будет угнетаться сосной по мере ее роста и может служить только для биотехнических целей.

На вырубках сосняков мшистых нами были заложены ПП № 13 и ПП № 20. По геоморфологическим условиям сосняки мшистые, на вырубках которых заложены пробные площади, занимают слегка повышенное местоположение, рельеф ровный или волнистый. Почвы песчаные, развивающиеся на песке связном, подстилаемые с глубины 90–100 см моренными супесями, свежие. Мощность гумусного горизонта составляет от 16 до 21 см. Глубина залегания УГВ находится в пределах 190–200 см в вегетационный период.

Рубка спелого соснового древостоя с сохранением дубового подростка на ПП № 13 проведена в 2009 году с последующей посадкой культур сосны. На ПП № 20 рубка спелого древостоя проведена в 2007 году; в 2008 году посажены культуры сосны и в настоящее время их насчитывается 1 680 шт./га. Средняя высота культур сосны составляет 0,25 м.

На вырубках мшистого типа учтено от 672 до 1 140 шт./га подростка дуба, что в среднем составляет 906 шт./га. Средняя высота дуба на пробных площадях варьирует от 3,7 до 4,7 м, а средний диаметр – от 3,2 до 4,2 см (таблица 1). Возраст подростка дуба колеблется от 22 до 24 лет. Следует отметить, что часть подростка (около 40%) имеет кустистую форму.

В сформировавшихся после рубки насаждениях дуб занимает 90%. Количество осины составляет 10%, березы от 2% до 10% и сосны от 2% до 4%. Количество самосева дуба на ПП незначительное, всего отмечено 48 и 50 шт./га. Также редко встречается подрост березы и осины. Подлесок на вырубках мшистого типа представлен 3 видами, из которых преобладают рябина и крушина, реже встречается дрок красильный. Подлесок на всех пробных площадях редкий.

Таким образом, на вырубках сосняков мшистых имеется достаточное количество подростка и самосева дуба, соответственно в среднем 906 шт./га и 50 шт./га, и создаются удовлетворительные эдафические условия (свежие почвы, сравнительно неглубокое залегание УГВ). При соответствующих лесохозяйственных уходах здесь возможно выращивание смешанных лесных насаждений с участием дуба в составе древостоя до 10%.

На вырубках сосняков орляково-мшистых были заложены ПП № 24, ПП № 27 и ПП № 28 (рисунок 1). По геоморфологическим условиям сосняки орляково-мшистые, на вырубках которых заложены пробные площади, занимают незначительно повышенное местоположение, рельеф ровный или со слабым уклоном. Почвы супесчаные, развивающиеся на легкой супеси, подстилаются моренными суглинками с глубины 70–80 см, свежие. Мощность гумусного горизонта составляет от 12 до 23 см. Глубина залегания УГВ находится в пределах 170–180 см в вегетационный период.



**Рисунок 1 – Сохраненный подрост дуба на вырубке сосняка орляково-мшистого**

На ПП № 24 и ПП № 27 рубка соснового древостоя проведена в 2005 году, и в 2006 году были посажены культуры сосны. В настоящее время их количество составляет соответственно 7 967 шт./га и 3 040 шт./га. Средняя высота культур сосны на ПП не превышает 0,5–0,6 м. На ПП № 28 рубка проведена в 1998 году и оставлена под естественное зарастание.

На вырубках орляково-мшистого типа учтено от 956 до 2 370 шт./га подрост дуба, что в среднем составляет 1 535 шт./га. Средняя высота дуба на ПП составляет от 3,3 до 6,3 м, а средний диаметр от 4,0 до 5,8 см. Возраст подрост дуба колеблется от 22 до 26 лет (таблица 1). Подрост дуба в большинстве своем благонадежный, кустистая форма встречается редко.

В сформировавшихся после рубки насаждениях дуб занимает от 50% до 80%. Количество осины составляет от 4% до 30%, березы 10%, сосны от 2% до 10%, граба от 2% до 10%, клена 10% и ели 2%.

Количество самосева дуба на ПП колеблется от 50 шт./га до 120 шт./га, что в среднем составляет 87 шт./га. Также на ПП встречается подрост березы в количестве 70–25 шт./га, осины 30–80 шт./га, граба 73 шт./га и клена 50 шт./га. Подлесок на вырубках орляково-мшистого типа редкий и средней густоты и представлен 4 видами: рябиной, крушиной, дроком красильным и ежевикой.

Таким образом, на вырубках сосняков орляково-мшистых имеется достаточное количество подрост и самосева дуба, соответственно 1 535 шт./га и 87 шт./га, и создаются удовлетворительные эдафические условия (свежие почвы, неглубокое залегание УГВ). При соответствующем лесохозяйственном уходе здесь возможно выращивание смешанных лесных насаждений с участием дуба в составе древостоя до 20%.

На вырубках сосняков черничных заложены ПП № 9, ПП № 12, ПП № 18, ПП № 19 и ПП № 29 (рисунок 2). По геоморфологическим условиям сосняки черничные, на вырубках которых заложены пробные площади, занимают незначительно пониженное местоположение, рельеф ровный или с незначительным уклоном. Почвы песчаные, развивающиеся на легких супесях, подстилаемые моренными суглинками, влажные. Мощность гумусного горизонта колеблется от 22 до 30 см. Глубина залегания УГВ составляет 130–140 см в вегетационный период.



**Рисунок 2 – Сохраненный подрост дуба на вырубке сосняка черничного**

Более ранние рубки спелых сосновых насаждений проводились в 1998 и 2003 годах с последующей посадкой культур сосны. В настоящее время здесь насчитывается 500–546 шт./га экземпляров сосны. Рубки проводились и в период с 2005 по 2009 годы. Здесь сосны отмечено от 900 до 1 680 шт./га. Средняя высота сосны на пробных не превышает 0,50–0,60 м.

На вырубках сосняков черничных подрост дуба на пяти ПП зафиксирован в количестве от 605 шт./га до 3 699 шт./га, что в среднем составляет 1 572 шт./га. Диапазон средних высот подрост дуба здесь находится в пределах от 1,5 м до 9,0 м, а средних диаметров – от 1,7 см до 9,3 см. Возраст дуба на ПП колеблется от 9 лет до 29 лет (таблица 1). Весь подрост дуба благонадежный. В составе сформировавшихся насаждений дуб занимает от 50 до 90%, осина и клен – от 2% до 10%, береза – от 2% до 20%, сосна – 10%. На одной ПП в составе насаждения 10% приходится на граб и ель (таблица 1).

Самосев дуба имеется на всех пробных площадях, но в незначительном количестве – от 48 до 191 шт./га, и только на одной ПП № 18 его количество достигает 1 000 шт./га. Из других пород здесь отмечаются береза, осина, граб и клен в количестве от 30 до 150 шт./га. На ПП № 18 количество самосева березы достигает 834 шт./га.

В подлесочном ярусе на всех ПП встречаются крушина в количестве от 50 до 400 шт./га и рябина в количестве 60 до 2 300 шт./га. Из других видов редко произрастают груша, лещина, дрок красильный, ежевика и ива.

Таким образом, на вырубках сосняков черничных имеется достаточное количество подрост и самосева дуба, соответственно в среднем 1 572 шт./га и 255 шт./га, и создаются наиболее благоприятные эдафические условия (влажные почвы, близкое залегание УГВ) в сравнении с другими типами сосновых вырубок. При соответствующем лесохозяйственном уходе здесь возможно выращивание смешанных дубово-сосновых насаждений с участием дуба в составе древостоя до 30% и более.

На вырубках сосняков долгомошных, оставленных под естественное зарастание, заложены в 2009 и 2010 годах ПП № 17 и ПП № 32. По геоморфологическим условиям сосняки

долгомошные, на вырубках которых заложены пробные площади, занимают понижения небольших котловин. Рельеф кочковатый, мочажинный. Почва торфянисто-подзолисто-глебовая, развивающаяся на песке рыхлом, сырая, среднепроточная. Мощность гумусного горизонта составляет 20–22 см.

Глубина залегания УГВ составляет 50–60 см от поверхности почвы в вегетационный период.

После рубки на пробных площадях в подросте отмечено от 182 шт./га до 580 шт./га подроста дуба, что составляет 381 шт./га. Средние диаметр 9,0 см и высота 8,9 м. Средний возраст подроста дуба на ПП насчитывает 22–25 лет (таблица 1). В структуре подроста на ПП № 17 дуб занимает 100%, другие древесные породы не отмечены. На ПП № 32 в структуре подроста дуб занимает 68%, береза бородавчатая – 18%, ольха черная – 10% и 4% приходится на осину. Деревья подроста дуба на ПП без признаков ослабления достигли уровня второго яруса основных насаждений до их рубки.

Самосев дуба на ПП № 17 отмечен в количестве 80 шт./га, сосны – 20 шт./га и березы – 20 шт./га. Средняя высота дуба, сосны и березы составляет 20–40 см. Самосев дуба на ПП № 32 отмечен в количестве 45 шт./га, сосны – 1 000 шт./га и березы – 2 000 шт./га. Средняя высота самосева дуба, сосны и березы составляет 20–40 см.

Подлесочный ярус на пробных площадях № 17 и № 32 редкий, общей численностью соответственно 400 и 1 170 шт./га. В структуре подлеска 45% занимает рябина, 55% – крушина (ПП № 17), 90% приходится на рябину и только 10% – на крушину (ПП № 32).

Таким образом, на вырубках сосняков долгомошных в подросте и самосеве отмечено соответственно в среднем 380 и 60 шт./га дуба. В процессе естественного зарастания возможно формирование смешанного сосново-березово-дубового древостоя ассоциации дубняково-долгомошной, характерной для района Полесья.

### **Выводы**

По данным проведенных исследований установлено, что на сосновых вырубках в различных типах леса высота подроста дуба в среднем составляет 5,3 м, высота высаженных культур сосны не превышает 0,50–0,60 м. Таким образом, в ближайшие 10 лет угроза видовой конкуренции дубу со стороны сосны не проявится.

На вырубках сосняков вересковых, несмотря на значительное количество крупного подроста дуба (в среднем 512 шт./га), уход за ним и формирование смешанного дубово-соснового насаждения не имеют перспективы. Из-за бедности почв и глубокого залегания грунтовых вод дуб приобретает здесь кустистую форму и будет в дальнейшем угнетаться сосной по мере ее роста и может служить только для биотехнических целей.

На вырубках сосняков мшистых имеется достаточное количество крупного подроста дуба – 906 шт./га, и создаются удовлетворительные эдафические условия (свежие почвы, наличие моренных отложений, сравнительно неглубокое залегание УГВ). При соответствующем и своевременном лесохозяйственном уходе здесь возможно формирование и выращивание смешанных дубово-сосновых насаждений с участием дуба в составе древостоя до 10–20%.

На вырубках сосняков орляково-мшистых имеется достаточное количество крупного подроста дуба, соответственно 1 535 шт./га, и создаются удовлетворительные эдафические условия (свежие почвы, наличие моренных отложений, неглубокое залегание УГВ). При соответствующем своевременном лесохозяйственном уходе здесь возможно формирование и выращивание смешанных лесных насаждений с участием дуба в составе древостоя до 20–30%.

На вырубках сосняков черничных имеется достаточное количество крупного подроста дуба 1 572 шт./га и создаются наиболее благоприятные эдафические условия (влажные почвы, наличие моренных отложений, оптимальное для роста сосны и дуба залегание УГВ). При соответствующем своевременном лесохозяйственном уходе здесь возможно формирование и выращивание смешанных дубово-сосновых насаждений с участием дуба в составе древостоя до 30% и более.

На вырубках сосняков долгомошных в подросте, достигшем уровня второго яруса до рубки материнского древостоя, отмечено в среднем 380 шт./га дуба. В процессе естественного зарастания и последующего лесоводственного ухода возможно формирование смешанного сосново-березово-дубового древостоя ассоциации дубняково-долгомошной, характерной для района Полесья с участием дуба в составе древостоя до 10%.

### *Літэратура*

1. Сарнацкий, В. В. Лесоводственно-таксационные характеристики древостоев с участием дуба черешчатого в южной части Беларуси / В. В. Сарнацкий, И. М. Качановский // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1998. – Вып. 48 : Дуб – порода третьего тысячелетия. – С. 259–261.
2. Кожевников, А. М. Дубравы Беларуси: состояние, проблемы и пути улучшения ведения хозяйства в них / А. М. Кожевников, В. Ф. Решетников, П. В. Колодий // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1998. – Вып. 48 : Дуб – порода третьего тысячелетия. – С. 40–49.
3. Нестеров, Н. С. Очерки по лесоведению / Н. С. Нестеров. – М.-Л., 1933. – 247 с.
4. Попов, В. В. Научные основы выращивания широколиственных насаждений в северной лесостепи / В. В. Попов. – М. : АН СССР, 1960. – С. 131–146.
5. Решетников, В. Ф. О плодоношении дубрав Беларуси в подзоне грабово-дубово-темнохвойных лесов / В. Ф. Решетников // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1998. – Вып. 48 : Дуб – порода третьего тысячелетия. – С. 151–154.
6. Ибрагимов, А. К. Дубравы Нижегородского Поволжья на рубеже веков / А. К. Ибрагимов, В. П. Воронников, К. К. Полуяхтов // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1998. – Вып. 48 : Дуб – порода третьего тысячелетия. – С. 61–65.
7. Зорин, В. П. Воспроизводство и повышение продуктивности дубрав / В. П. Зорин // Сб. науч. тр. / Ин-т леса НАН Беларуси. – Гомель, 1998. – Вып. 48 : Дуб – порода третьего тысячелетия. – С. 5–9.
8. Юркевич, И. Д. Выделение типов леса при лесоустроительных работах / И. Д. Юркевич. – Минск : Наука и техника, 1980. – С. 105–108.

### *Summary*

Results of researches on oak renewal on pine cuttings down with preservation of oak renewal in National park «Pripyatsky» are resulted.

According to the researches it is established that there is sufficient quantity of oak renewal on pine for formation of mixed oak-pine plantings in future.

Cultivation of plantings with oak participation on cuttings down of pine forests pteridiosum and bilberry is most perspective.

*Поступила в редакцию 16.11.10.*

УДК 582.29(476.2)

*А. Г. Цуриков, О. М. Храмченкова***ЛИШАЙНИКИ р. п. КОСТЮКОВКА  
(Гомельский район)**

Проведено изучение лишенобиоты р. п. Костюковка. Всего было обнаружено 27 видов листоватых и кустистых эпифитных лишайников, принадлежащих к 5 семействам, 2 порядкам класса *Lesanogomusetes* отдела *Ascomycota*. Отмечено двукратное снижение видового разнообразия лишайников по территории поселка в направлении с запада на восток. Линия тренда снижения видового богатства совпадает с направлением преобладающих ветров, что позволяет предположить наличие существенного влияния атмосферных выбросов ОАО «Гомельстекло» на химические свойства субстратов произрастания лишайников (корки деревьев).

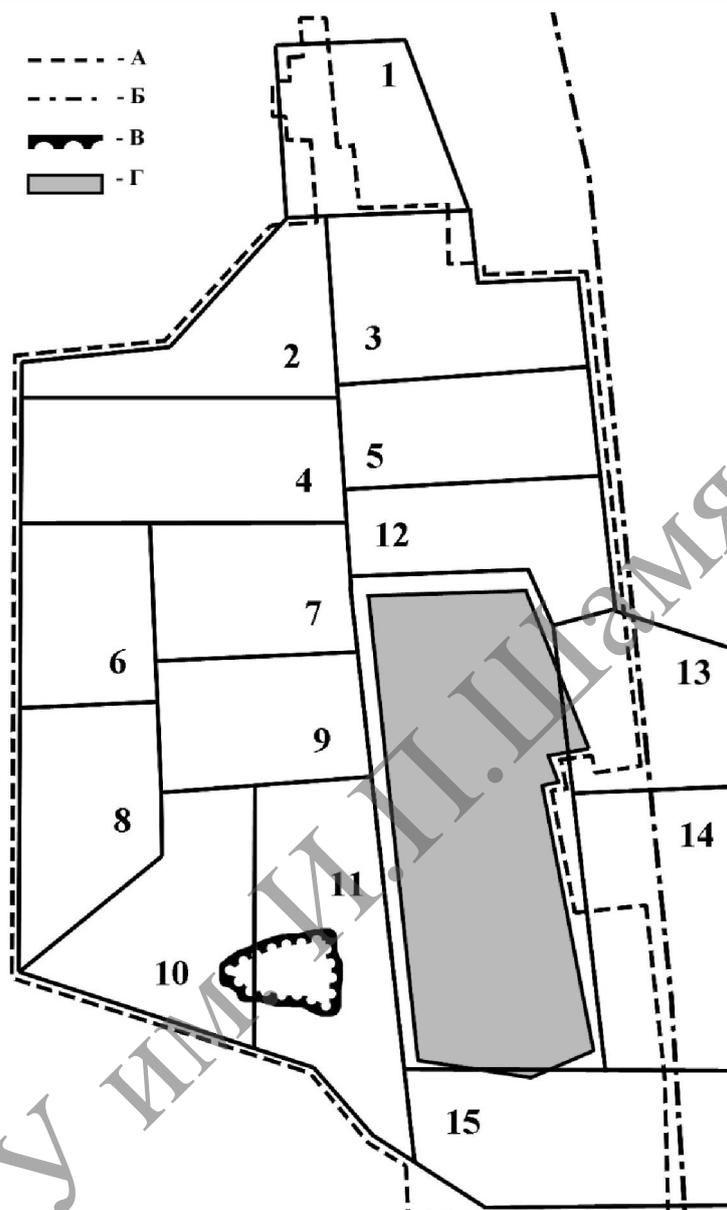
**Введение**

Распространение эпифитных лишайников традиционно считается интегральным индикаторным показателем качества атмосферного воздуха населенных пунктов. Толчком к исследованию фитоиндикационных свойств лишайников послужило исчезновение этих организмов из промышленных центров и крупных городов в связи с бурным развитием промышленности. С начала 80-х годов XX века в некоторых странах Западной Европы [1], а с началом 1990-х и на территории стран СНГ, точность классических методов лишеноиндикации стала существенно снижаться из-за снижения объемов промышленных выбросов и совершенствования методов их очистки.

Для Гомельской городской агломерации нами было установлено, что распределение листоватых и кустистых эпифитных видов лишайников по территории города связано с наличием и свойствами субстрата произрастания и не зависит от уровней содержания в атмосфере основных групп загрязняющих веществ [2].

По данным Гомельского областного комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды, лидирующее положение по объемам выбросов загрязняющих веществ в атмосферу среди предприятий Гомельщины занимает ОАО «Гомельстекло», располагающееся на территории р. п. Костюковка Гомельского района. Основными компонентами эмиссий являются NO<sub>2</sub> (1 980 т/год), CO (672 т/год), NO (308 т/год), твердые частицы (198 т/год), SO<sub>2</sub> (181 т/год) и др. Изучение распространения листоватых и кустистых эпифитных лишайников (как наиболее применимых объектов лишеномониторинга) в зоне воздействия предприятия, обеспечивающего максимальный приток загрязнителей в атмосферу Гомельской городской агломерации, составляло цель настоящего исследования.

**Методы исследований.** Изучение видового состава лишайников проводили методом сеточного картирования на всей территории р. п. Костюковка, за исключением территории завода ОАО «Гомельстекло», закрытой для свободного доступа. Территория городского поселка была разделена на 15 площадок (рисунок 1). В пределах каждой площадки осматривали разновозрастные деревья различных видов. К описанию принимали 10 деревьев с наиболее развитым покровом лишайников, для каждого из которых устанавливали видовой состав листоватых и кустистых лишайников и вид форофита. Всего в ходе исследования было описано 150 деревьев, относящихся к 14 видам: *Acer negundo* L., *A. Platanoides* L., *Aesculus hippocastanum* L., *Betula pendula* Roth, *Carpinus betulus* L., *Fraxinus excelsior* L., *Populus balsamifera* L., *P. nigra* L., *Quercus robur* L., *Robinia pseudoacacia* L., *Salix alba* L., *Sorbus aucuparia* L., *Tilia cordata* Mill., *Ulmus laevis* Pall. [3].



А – административная граница р. п. Костюковка, Б – железная дорога,  
В – озеро, Г – территория ОАО «Гомельстекло»

**Рисунок 1 – Схема расположения площадок исследования**

Определение лишайников проводили в лабораториях кафедры ботаники и физиологии растений биологического факультета Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины с использованием морфологического, анатомического и биохимического методов с помощью микроскопов МБС-1 и Nikon Eclipse 80i. Названия лишайников приводятся по [4], систематическое положение – по [5]. Для построения лихенокарты использовали индекс общего числа эпифитов.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Всего было обнаружено 27 видов листоватых и кустистых эпифитных лишайников, принадлежащих к 5 семействам, 2 порядкам класса Lecanoromycetes отдела Ascomycota. Ниже приведен список видов листоватых и кустистых эпифитных лишайников, с указанием породы деревьев, на которых каждый вид был отмечен. Арабскими цифрами приводятся номера площадок исследования, на которых присутствует данный вид лишайника (рисунок 1).

Римские цифры соответствуют частоте встречаемости вида (доля площадок, где встречаются лишайники, от общего числа исследованных площадок на территории города): I – единично, II – редко (2–20%), III – обычно (21–60%), IV – часто (>61%) [6]. Виды лишайников приводятся в порядке возрастания частоты их встречаемости на территории р. п. Костюковка.

*Melanelixia glabra* (Schaer.) O. Blanco et al. – Этот вид был обнаружен и определен ранее среди студенческих сборов, проводимых на территории р. п. Костюковка; во время исследования в 2010 году нами найден не был – I

- Cladonia* sp.<sup>1</sup> – на *Betula pendula* – 6 – I  
*Flavoparmelia caperata* (L.) Hale – на *Tilia cordata* – 7 – I  
*Melanohalea exasperata* (De Not.) O. Blanco et al. – на *Betula pendula* – 8 – I  
*Melanohalea olivacea* (L.) O. Blanco et al. – на *Betula pendula* – 9 – I  
*Ramalina farinacea* (L.) Ach. – на *Acer platanoides* – 8 – I  
*Xanthoria candelaria* (L.) Th. Fr. – на *Fraxinus excelsior* – 4 – I  
*Hypogymnia tubulosa* (Schaerer) Hav. – на *Acer platanoides*, *Betula pendula* – 7, 10 – II  
*Parmelia tiliacea* (Hoffm.) Hale – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum* – 7, 10 – II  
*Physcia caesia* (Hoffm.) Fűrnr. – на *Acer platanoides*, *Betula pendula* – 2, 7, 10 – II  
*Pleurosticta acetabulum* (Neck.) Elix & Lumbsch – на *Acer platanoides*, *Tilia cordata* – 8, 13 – II  
*Melanelixia subaurifera* (Nyl.) O. Blanco et al. – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Tilia cordata* – 1, 3, 4, 7, 8–10 – III  
*Melanohalea exasperatula* (Nyl.) O. Blanco et al. – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Tilia cordata* – 1, 3, 4, 6–10 – III  
*Physconia distorta* (With.) J. R. Laundon – на *Acer negundo*, *A. platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Tilia cordata* – 1–4, 7–11 – III  
*Physconia grisea* (Lam.) Poelt – на *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula* – 4, 6, 9, 10 – III  
*Evernia prunastri* (L.) Ach. – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Tilia cordata* – 1, 3–11 – IV  
*Hypogymnia physodes* (L.) Nyl. – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Tilia cordata* – 1–12 – IV  
*Parmelia sulcata* Taylor – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Quercus robur*, *Sorbus aucuparia*, *Tilia cordata* – 1–12 – IV  
*Phaeophyscia nigricans* (Floerke) Moberg – на всех видах, кроме *Carpinus betulus* и *Robinia pseudoacacia* – 1–15 – IV  
*Phaeophyscia orbicularis* (Neck.) Moberg – на всех видах – 1–15 – IV  
*Physcia adscendens* (Fr.) H. Olivier – на всех видах, кроме *Robinia pseudoacacia* – 1–15 – IV  
*Physcia dubia* (Hoffm.) Lettau – на *Acer negundo*, *A. platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Carpinus betulus*, *Fraxinus excelsior*, *Populus nigra*, *Quercus robur*, *Salix alba*, *Sorbus aucuparia*, *Tilia cordata* – 1–15 – IV  
*Physcia stellaris* (Ach.) Nyl. – *Acer negundo*, *A. platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Carpinus betulus*, *Fraxinus excelsior*, *Quercus robur*, *Salix alba*, *Sorbus aucuparia*, *Tilia cordata* – 1–15 – IV  
*Physcia tenella* Bitter. – на *Acer negundo*, *A. platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Quercus robur*, *Salix alba*, *Tilia cordata*, *Ulmus glabra* – 1 – 15 – IV  
*Physconia entheroxantha* (Nyl.) Poelt – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Tilia cordata* – 1–13 – IV  
*Xanthoria parietina* (L.) Th. Fr. – на всех видах – 1–15 – IV  
*Xanthoria polycarpa* (Hoffm.) Th. Fr. ex Rieber – на *Acer platanoides*, *Aesculus hippocastanum*, *Betula pendula*, *Fraxinus excelsior*, *Quercus robur*, *Tilia cordata* – 1–14 – IV

Видовое разнообразие листоватых и кустистых эпифитных лишайников в р. п. Костюковка в 1,75 раза ниже, чем в г. Гомеле.

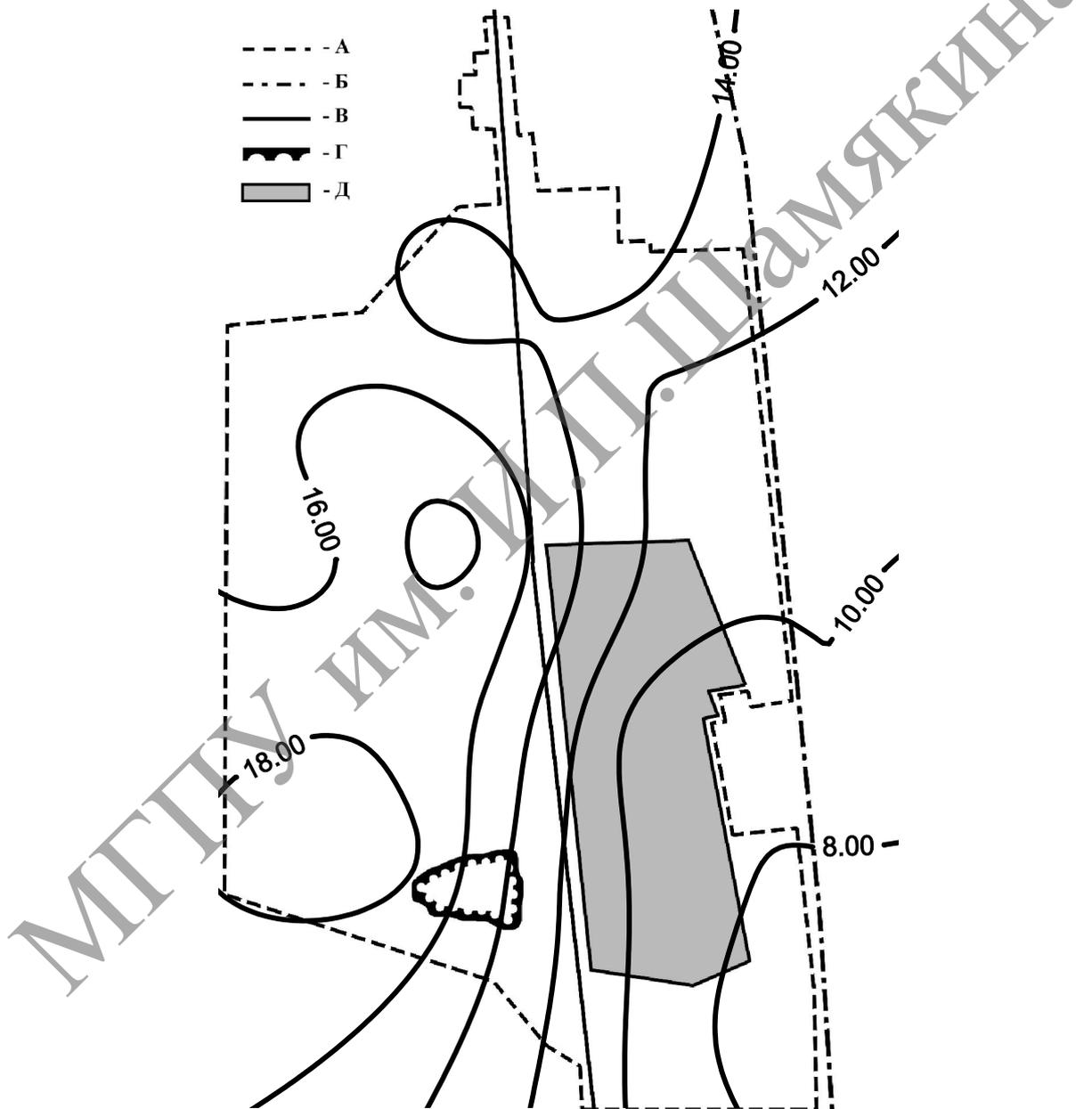
Из 27 видов листоватых и кустистых эпифитных лишайников, описанных для р. п. Костюковка, 7 (26%) являются единично встречающимися, 4 (15%) – редкими (отмечены в 2 – 20% площадок исследования), 4 (15%) – обычными (отмечены в 21 – 60% площадок исследования) и 12 (44%) – частыми видами (>61% площадок исследования). Наиболее представлены по числу видов роды *Physcia* (5), *Physconia* (3), *Xanthoria* (3), *Melanohalea* (3).

<sup>1</sup> Было отмечено ювенильное первичное слоевище *Cladonia*.

По сравнению с лишенобиотой г. Гомеля для р. п. Костюковка доля редких видов лишайников невелика (в Гомеле – 42%). Основную часть составляют частые и единично встречающиеся виды лишайников. Видовое богатство родов лишайников в р. п. Костюковка в целом соответствует таковому для г. Гомеля.

Среднее количество видов в пределах площадки исследования для р. п. Костюковка составило  $13,93 \pm 0,98$  ( $7 \div 19$ ) и является достоверно более низким ( $F = 12,32$ ;  $p < 0,01$ ), чем для г. Гомеля –  $16,46 \pm 0,21$  ( $11 \div 25$ ). Можно предположить, что лишайники на территории Костюковки произрастают в менее благоприятных условиях, чем в г. Гомеле.

С учётом распространённости всех обнаруженных видов листоватых и кустистых лишайников была построена лишенокарта р. п. Костюковка (рисунок 2).



А – административная граница посёлка, Б – железная дорога, В – автомагистраль, Г – озеро, Д – территория ОАО «Гомельстекло»; цифрами отмечено число листоватых и кустистых видов лишайников

**Рисунок 2 – Лишенокарта р. п. Костюковка**

Полученные данные свидетельствуют, что лишайники распределены по территории р. п. Костюковка неравномерно: наблюдается практически линейное снижение видового разнообразия с запада на восток. Тренд снижения числа видов совпадает с основным направлением розы ветров.

При анализе встречаемости эпифитных лишайников вдоль границы территории ОАО «Гомельстекло» установлено: с восточной стороны завода видовое разнообразие листоватых и кустистых лишайников минимально и составляет 7 видов. Аналогичная тенденция обнаружена на территории парка, прилегающего к заводской территории своей восточной частью.

Характерной особенностью лишенобиоты р. п. Костюковка является отсутствие эпифитных видов рода *Cladonia*: было обнаружено только одно эпифитное слоевище в ювенильной стадии развития. Для г. Гомеля было показано, что присутствие представителей рода *Cladonia* зависит, в основном, от наличия подходящего субстрата произрастания (как правило, старых дубов и берез) [2].

### Выводы

На территории р. п. Костюковка Гомельского района обнаружено 27 видов листоватых и кустистых эпифитных лишайников. Отмечено двукратное снижение видового разнообразия лишайников по территории посёлка в направлении с запада на восток. Линия тренда снижения видового богатства совпадает с направлением преобладающих ветров, что позволяет предположить наличие существенного влияния атмосферных выбросов ОАО «Гомельстекло» на химические свойства субстратов произрастания лишайников (корки деревьев).

### Літэратура

1. Rose, C. I. Lichen recolonization in London's cleaner air / C. I. Rose, D. L. Hawksworth // Nature. – 1981. – Vol. 289. – P. 289–292.
2. Цуриков, А. Г. Эколого-биологическая оценка биоиндикационных свойств листоватых и кустистых эпифитных лишайников как тест-объектов качества городской среды : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.16 / А. Г. Цуриков ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель, 2009. – 21 с.
3. Антипов, В. Г. Определитель древесных растений : справ. пособие / В. Г. Антипов, И. В. Гуняженко. – Минск : Выш. шк., 1994. – 486 с.
4. Esslinger, T. L. A cumulative checklist for the lichen-forming, lichenicolous and allied fungi of the continental United States and Canada / T. L. Esslinger. – Fargo, North Dakota : North Dakota State University, 2008. – Mode of access : <http://www.ndsu.nodak.edu/instruct/esslinge/chcklst7.htm>. – Date of access : 05.12.2009.
5. Outline of ascomycota – 2007 / ed. H. T. Lumbsch, S. M. Huhndorf – Myconet, vol. 13. – Mode of access : <http://www.fieldmuseum.org/myconet/outline.asp>. – Date of access : 18.08.2008.
6. Малышева, Н. В. Лишайники Санкт-Петербурга / Н. В. Малышева. – СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2003. – 100 с.

### Summary

Studying of lichens in Kostjukovka was spent. 27 species of foliose and crustose corticolous lichens belonging to 5 families, 2 orders of Lecanoromycetes class, Ascomycota division were revealed. Double decrease in the specific variety of lichens on settlement territory in a direction from the West to the East was noted. The line of a trend of decrease in specific riches coincides with a direction of prevailing winds. It allows assuming presence of essential influence of atmospheric emissions of «Gomelglass» plant on chemical properties of lichen's substratum (a crust of trees).

Поступила в редакцию 19.10.10.

## ПЕДАГОГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 378.147:37.037.1(043.3)

Д. В. Анисимов

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ОБЩИХ И ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ  
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДИНО**

*В статье предлагается системно-целостный, интегративный подход к решению общих и прикладных задач учебной дисциплины «Физическая культура» на факультете ДиНО. При таком подходе содержание, формы и методика вузовского обучения выстраиваются таким образом, что перестают замыкаться на самих себе, переходя от учебной деятельности к профессиональной по принципу «делаю, учась, и учусь, делая». Обучение направляется не только на приобретение специальных знаний. Оно включает в себя обширный комплекс умений и внутренних свойств личности, сформированных в процессе обучения.*

**Введение**

Поиски наиболее рациональных подходов к обучению постоянно оказываются в центре внимания теоретиков и практиков образования. Однако впервые термин «подход к обучению» (англ. *approach* – подход, подступ), обозначающий особый угол зрения на объект педагогического исследования, ввел в научный обиход английский ученый-педагог А. Энтони (1963). Подход определяет, с одной стороны, теоретическую стратегию, а, с другой – практическую тактику обучения. В этом отношении в педагогических исследованиях термины «подход», «методическая система», «модель», «методика», «технология обучения» и т. п. часто употребляются в одном и том же или весьма близком значении. Во всяком случае, эффективность и тех и других оценивается одинаково – по соотношению достигнутого результата и затраченных усилий, времени, материально-финансовых ресурсов. Классификации подходов к обучению практически совпадают с классификациями обучающих моделей (методик, технологий обучения).

Отмечая, что прямой перенос общенаучного системного метода в педагогические исследования невозможен, методологи и теоретики образования объясняют это спецификой педагогических систем и процессов. В частности, обращается внимание на такие их особенности, как подчинённость требованиям социального заказа общества, детерминация содержания и форм вузовского обучения профессиональным будущим, необходимость обеспечить в его процессе «переход от абитуриента к специалисту» и др. Расширение сфер применения принципов системного подхода привело к разработке таких его педагогических версий, как культурологический подход, контекстный подход, компетентностный подход, комплексный подход и др. Интегративный подход, как и выше перечисленные подходы, – это *инструменты практического приложения системного подхода к педагогической реальности* [1, 209–222], [2].

Определение оптимального состава целей и задач обучения в тот или иной период развития общества является основой интенсификации образовательного процесса: «правильная постановка задачи – половина успеха её решения» [3, 54].

Анализ негативных ситуаций, сложившихся в области отечественного образования, приводит специалистов к выводу, что «решению ... задач кадрового обеспечения инновационного развития страны» традиционная система вузовской подготовки в полной мере не способствует. Прежде всего, из-за таких её недостатков, как:

- «культивирование предметно-дисциплинарной модели подготовки специалиста (без должных междисциплинарных связей и синтеза знаний)»,
- «обеспечение в основном трансляционного способа передачи знаний (студент не учится, его учат)»,
- слабая увязка с реальным сектором экономики применительно к инновационному развитию в условиях рыночных отношений.

Дезинтеграция личности и деятельности будущего специалиста, в том числе и будущего педагога, его функциональная неполноценность порождаются такими системоразрушающими факторами профессионального образования, как разрыв «двух полюсов единого целого» (В. П. Зинченко): обучения и развития, образования и культуры, содержания специальных вузовских дисциплин и содержания предстоящего профессионального труда. По сложившейся многолетней традиции задачи фундаментальной (предметной) и методической подготовки школьного учителя нередко разделяются, решаются в рамках разных дисциплин. Содержание и структура специальных предметов в педвузе и классическом университете во многом аналогичны и отличаются, главным образом, объёмами представленной к освоению учебной информации. При этом овладение предметной методикой, правилами и нормами учительской профессии, материалом школьной программы зачастую расценивается как что-то второстепенное (особенно с точки зрения отводимого на это учебного времени) [4, 30]. В результате из стен вуза выходит выпускник, порой, перегруженный знаниями, но не способный на должном уровне осуществлять свои профессионально-педагогические функции.

### Результаты исследования и их обсуждение

В преодолении разрыва между требованиями современных государственных стандартов к компетентности специалистов с высшим образованием и существующим опытом обучения в вузе состоит одна из насущных научно-педагогических проблем нашего времени. Решить эту проблему невозможно без интеграции задач учебной и профессионально-практической деятельности студентов, усиления адресности их вузовской подготовки, максимальной ориентации на запросы образовательных учреждений, к которым принадлежит, в частности, и начальная школа.

Идея интеграции в последние десятилетия все чаще осмысливается не просто как методический прием или даже методологический принцип, но как своего рода краеугольный камень образования XXI в. [5, 19]. Различные виды *интеграционных механизмов* рассматриваются в трудах М. Н. Берулавы, А. П. Сманцера, И. П. Яковлева и др. Исследуются подходы к интеграции *учебной и профессиональной* деятельности (А. А. Вербицкий, Е. Э. Смирнова и др.), *общего и профессионального* образования (С. В. Гальперин, А. Я. Данилюк, Г. А. Монахова и др.), разрабатываются дидактические основы *научно-методических комплексов* (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Б. В. Пальчевский, Л. С. Фридман и др.).

Имеются многочисленные публикации, посвященные проблемам интеграции общекультурных, специально-предметных и психолого-педагогических блоков в профессиональной подготовке будущих школьных учителей (В. А. Болотов, А. И. Еремкин, Г. П. Ильин, В. Н. Пантиленко, В. А. Сластенин, А. Н. Сендер, И. Ф. Харламов, Б. П. Эрдниев и др.).

В соответствии с выработанными научно-педагогическими представлениями, учебная деятельность «должна быть адекватной, т. е. должна воспроизводить в себе черты той деятельности людей, которая кристаллизована, кумулирована в данном предмете или явлении, точнее, в системах, которые они образуют» [6, 421]. Профессионально-важные качества специалиста, в том числе и учителя начальных классов, «не формируются, если в учебном процессе не представлены те или иные элементы будущей профессиональной деятельности» [7, 48]. Учеба в вузе и профессиональный труд после её завершения – это звенья единой системы. При разрыве или ослаблении связей между ними образование приобретает «частичный», дезинтегративный характер, становится малопродуктивным. И наоборот, если учебно-воспитательный процесс выстраивается с учетом квалификационной характеристики специалиста, модели его личности и деятельности, т. е. адекватного представления о его будущей профессиональной деятельности, то результативность, продуктивность профессионального образования значительно возрастает. Становление студента-педагога «происходит успешнее, если фундаментальная подготовка увязывается с методической на основе глубокого знания и теоретического обобщения школьных учебных элементов» [3, 156–157].

В рамках профилизации вузовского обучения с 60-х гг. прошлого века в самостоятельное научное направление выдвинулось исследование проблем профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) студентов, обучающихся в различных вузах, в том числе педагогических. Разностороннему анализу подвергаются связи физического воспитания с трудовой и оборонной практикой общества, закономерности переноса тренировочного эффекта с учебных видов деятельности на профессиональные [7, 132–133].

В процессе разработки этих проблем произошло методологически важное разграничение ППФП на *общеприкладную* и *специальноприкладную* в зависимости от специфики выполняемых специалистами профессиональных функций [7, 133]. Методологически важным это разграничение является потому, что позволяет получить более глубокие и конкретные представления о *структуре задач* физической подготовки студентов разного профиля. Для студентов одних специализаций физическая подготовка может быть ограничена решением *общих* и *общеприкладных* задач. Для достижения аналогичного результата в процессе обучения студентов других специализаций непременно должны решаться и задачи специально-прикладного характера.

Для подавляющего большинства профессий, в том числе и педагогических, физическая культура в вузе выполняет задачи общефизической и общеприкладной подготовки, т. е. служит главным образом задачам общего физического развития, содействует общему оздоровлению студентов. Однако существует, по крайней мере, две категории профессий, специфика которых требует *специально-прикладной* физической подготовки. Во-первых, это профессии, связанные с необычными или даже экстремальными условиями предстоящего труда (горноспасатели, профессиональные военные, сотрудники министерства внутренних дел и т. д.). И, во-вторых, это профессии, непосредственно связанные с физической культурой. В первую очередь, это школьные и вузовские преподаватели, тренеры по разным видам спорта.

В первом случае главной задачей физической подготовки становится развитие, формирование средствами физической культуры и спорта специальных физических и психофизических качеств и кондиций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности. Во втором случае, если иметь в виду преподавателей физической культуры в школе, специфику физической подготовки определяет решение сразу *двух главных задач*. За годы обучения в педагогическом вузе студенты этого профиля должны научиться использовать средства физической культуры и спорта, как *«для себя»*, для своего собственного физического развития и оздоровления, так и *«для других»* т. е. физического развития и оздоровления школьников.

Чтобы решить эти задачи при подготовке будущих преподавателей физической культуры в средней школе, им на профильных факультетах педагогических вузов предлагается целый набор профилированных дисциплин: «Гимнастика и методика преподавания», «Легкая атлетика и методика преподавания» и др. Сами названия этих дисциплин указывают на их специально-прикладную, методическую направленность.

Что касается профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, которым предстоит наряду с другими предметами преподавать и такой предмет, как «Физическая культура и здоровье», то для них занятия по учебной дисциплине «Физическая культура» проводятся по *типовой* программе, предназначенной для всех *непрофильных* высших учебных заведений и специальностей. Содержащийся в этой программе раздел, посвященный ППФП, имеет, как и вся программа, общетиповой характер. Такой же общетиповой характер имеют и сформулированные здесь задачи ППФП. Они сводятся к «формированию специальных знаний, освоению прикладных умений и навыков; воспитанию и совершенствованию профессионально-личностных качеств средствами физической культуры; воспитанию специальных прикладных психофизических качеств для успешной реализации учебно-тренировочных и физкультурно-оздоровительных программ в жизнедеятельности» [8, 26].

Конкретную «привязку» этих задач к профилю подготовки специалиста должны осуществлять кафедры физвоспитания, преподаватели которых работают на том или ином факультете, в том числе и на факультете ДиНО. Однако на сегодняшний день нет должной теоретической ясности, как это можно сделать, в частности, в процессе занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» со студентами факультета ДиНО. Не выявлены структура и содержание специально-прикладных задач этой дисциплины, не определена сущность наиболее целесообразного подхода к сопряженному решению её общих и прикладных задач, не раскрыты и не осмыслены системные основания применения такого подхода в учебной практике и т. д. В ряде публикаций затрагиваются лишь некоторые аспекты этой проблемы.

Между тем, необходимость специального исследования этих проблем обуславливается целым рядом обстоятельств.

В соответствии с данными официальной статистики, количество обращений в детские лечебно-профилактические учреждения с каждым годом возрастает. За время обучения в школе число учащихся с отклонениями здоровья увеличивается более чем в пять раз. Двум третям молодых людей, получивших аттестаты зрелости, это мешает нормальному вхождению во взрослую жизнь [9, 4]. В то же время с точки зрения экономической целесообразности затраты, связанные с сохранением здоровья детей в 10–18 раз меньше, чем затраты на их последующее лечение.

На сегодняшний день основу подготовки студентов факультета ДиНО к физкультурно-оздоровительной работе в школе, помимо *четырёхнедельной* педагогической практики, составляют две дисциплины: «Методика преподавания физической культуры» и «Физическая культура». Первая дисциплина изучается на 3 курсе в 5 семестре и насчитывает 50 часов (20 – лекционных и 30 – практических). Занятия по второй проводятся (не менее 4 часов в неделю) на всех курсах, кроме выпускного, и насчитывают до 560 часов [8, 14]. Однако столь значительные временные, а, следовательно, и образовательные ресурсы данной дисциплины – бесспорного «лидера» в этом виде профессиональной подготовки – используются сегодня далеко не в полной мере. Если физическая подготовка будущих учителей физической культуры в *средней* школе, как было отмечено выше, специализирована, осуществляется по профилированным программам, то аналогичная подготовка будущих учителей физкультуры в *начальной* школе организуется на основе типовой, непрофилированной программы.

Традиционная ориентация занятий по «Физической культуре» «преимущественно на достижение нормативного уровня физических кондиций», по существу, превращает их в обычные «уроки физической подготовки» [10, 3], [11, 66]. Но и с ней у выпускников факультета, как показало наше исследование, также существуют серьезные проблемы. В целом же на момент окончания учебного заведения около половины работающих учителей (46,5%) считают себя недостаточно подготовленными к преподаванию учебного предмета «Физическая культура и здоровье» в начальной школе [12, 47].

### Выводы

Таким образом, есть основания говорить о комплексе противоречий, которые присущи физической подготовке студентов факультета ДиНО в современном педагогическом вузе:

1) между запросами общества и государства, заинтересованных в том, чтобы начальная школа обеспечивала полноценное физическое развитие младших школьников, и недостаточной подготовленностью к решению этой важной социальной задачи выпускников факультета ДиНО;

2) между типовым, общеучебным характером задач, определяемых ныне действующей программой по учебной дисциплине «Физическая культура» на факультете ДиНО, и теми специализированными задачами, которые студентам этого факультета предстоит решать на занятиях по предмету «Физическая культура и здоровье» в начальной школе;

3) между необходимостью адаптировать физическую подготовку будущих учителей начальных классов к специфике их профессии и недостаточной изученностью теоретических и практических аспектов этой проблемы в отечественной и зарубежной педагогике;

4) между проникновением интеграции и интегративного подхода практически во все образовательные области, включая физкультурное образование, и отсутствием специальных исследований, связанных с их разработкой и применением на факультете ДиНО в процессе проведения занятий по учебной дисциплине «Физическая культура».

Оптимальным способом, снимающим остроту этих противоречий, могло бы стать сопряженное решение общих и специально-прикладных задач этой дисциплины, основанное на целенаправленном и систематическом освоении на занятиях со студентами этого профиля элементов школьной программы по предмету «Физическая культура и здоровье» в 1–4 классах начальной школы. Осуществляемое таким образом включение учебной деятельности студентов в аналог будущей учительской деятельности несет «в себе черты, как учения, так и труда» [3, 143], что позволяет студентам факультета ДиНО за одно и то же время и при одних и тех же усилиях осваивать и технологию этой деятельности, осуществлять переход «от учения к труду» и улучшать собственные физические качества.

### *Літэратура*

1. Королев, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф. Ф. Королев // Проблемы теории воспитания / ред.: Л. П. Буева, Л. И. Новикова, Г. Н. Филонов. – М. : Педагогика, 1974. – 260 с.
2. Методология системного подхода в педагогике / А. М. Сидоркин // Обзор. инф. НИИ ОП АПН СССР. Сер., Обзоры по информационному обеспечению педагогических программ и основным направлениям развития педагогической науки и практики. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1989. – Вып. 3(33). – 56 с.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Подготовка учителя математики: инновационные подходы / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.
5. Яковлев, И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством. – Л. : Ленинград. ун-т, 1987. – 127 с.
6. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
7. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры: Введение в предмет : учеб. для высш. специальных физкультурных учеб. заведений / Л. П. Матвеев. – 4-е изд., стер. – СПб. : Лань ; М. : ООО Омега-Л, 2004. – 160 с.
8. Физическая культура : типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост.: В. А. Коледа [и др.] ; под ред. В. А. Коледы. – Минск : РИВШ, 2008. – 60 с.
9. Лебедева, Н. Т. Профилактическая физическая культура для детей : пособие для педагогов и воспитателей / Н. Т. Лебедева. – Минск : Высш. школа, 2004. – 190 с.
10. Манжелей, И. В. Актуализация педагогического потенциала физкультурно-образовательной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / И. В. Манжелей ; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2005. – 45 с.
11. Филиппов, Н. Н. Отношение студенческой молодёжи к занятиям физической культурой в новых социально-экономических условиях / Н. Н. Филиппов // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 8. – С. 66–68.
12. Анисимов, Д. В. Методика решения прикладных задач физического воспитания студентов – будущих учителей начальных классов : моногр. / Д. В. Анисимов. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 159 с.
13. Грачёва, М. Программы педвузов должны стать ближе к школе. – Владимир Шадриков / М. Грачёва // РИА Новости 24/02/2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.rian.ru/edu/analysis/20100224/210597918.html](http://www.rian.ru/edu/analysis/20100224/210597918.html). – Дата доступа : 25.03.10.

### *Summary*

The article, as it's seen from its title, offers systematic, complex and integrative approach to solving of general and applied tasks of the «Physical culture» discipline at Preschod and Primary Education Faculty. The contents, forms and methods of university education based on this approach go coincide with the professional principal: «learn while making and make while learning». The process of teaching is directed not only to the acquiring of professional knowledge. It include a great range of skills and personal qualities formed during the process of study.

*Поступила в редакцию 30.11.10.*

УДК 378.6:37

*И. В. Игнаткович, О. В. Славинская, П. И. Савенок***ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА  
КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГА-ИНЖЕНЕРА**

*В статье предлагаются системно-ценностный, интегрированный подходы к решению общих и прикладных задач создания информационно-образовательной среды для подготовки педагогов-инженеров. Основой такой среды являются средства обучения, которые должны встраиваться в неё на основе объединения их в учебно-методический комплекс (УМК).*

**Введение**

Основным направлением развития образовательных систем в современном обществе является обеспечение интеллектуального и нравственного развития человека на основе вовлечения его в разнообразную, самостоятельную, целесообразную деятельность в различных областях знаний. Быстрое обновление знаний, включая базовые, в области технических и педагогических наук ставит перед высшей школой задачу профессиональной подготовки специалистов, способных адаптироваться к быстро изменяющимся условиям современного общества, самостоятельно приобретать необходимые для успешной работы знания и навыки, применять их на практике для решения разнообразных задач; самостоятельно, критически мыслить, уметь видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать рациональные пути их решения, используя современные технологии; грамотно работать с информацией, извлекать и обрабатывать её, а также эффективно использовать информационные ресурсы. Добиться решения поставленных задач можно, на наш взгляд, при условии создания информационно-образовательной среды подготовки специалиста.

**Результаты исследования и их обсуждение**

По мнению исследователей Е. А. Ракитиной и В. Ю. Лысковой [1], понятие «среда» определяется как система условий, обеспечивающих развитие человека. Человек включён в систему и активно взаимодействует со всеми её компонентами.

В педагогике среда как фактор развития личности рассматривалась в работах таких педагогов, как Л. С. Выготский, Я. А. Коменский, которые полагали, что воспитание и возможности проявления наследственности во многом зависят от среды. Создавая благоприятное внешнее окружение, можно создать условия для совершенствования человека.

В материалах современных исследований встречаются такие термины, как «информационно-предметная среда» (И. В. Роберт), «информационно-педагогическая среда» (А. В. Хуторской), «культурная среда» (Н. Б. Крылова), «воспитательная среда» (В. И. Шульгин), «образовательная среда» (В. А. Петровский), «социальная среда» (Л. П. Буева) и др. В настоящее время большинство исследований посвящено информационно-образовательной среде.

С точки зрения структуры слова, наименование «информационно-образовательная среда» включает в себя две составляющие – «информационная среда» и «образовательная среда». В науке зачастую информационная среда и образовательная среда исследовались отдельно, ученые не придавали значения четкости построения терминов: под информационной средой подразумевалась информационно-образовательная среда и наоборот, но в то же время информационную среду зачастую понимали как систему электронных средств обучения. Мы полагаем, что это сужает значение данного термина.

Впервые вопросы информационной среды стали разрабатываться Ю. А. Шрейдером [2] в 70-х годах XX века. Он рассматривал данную среду как мир информации вокруг человека и мир

его информационной деятельности. Одной из особенностей информационной среды является то, что она предоставляет человеку необходимые данные, сведения, гипотезы, теории, а умение получать информацию и преобразовывать ее необходимо вырабатывать, т. к. оно приобретает в процессе обучения.

Г. Н. Петровский [3] отмечает, что сто лет тому назад информационная среда любой педагогической системы формировалась, в основном, благодаря двум факторам – педагогу и окружающим учащегося одноклассникам. Из внешней информационной среды в педагогическую систему проникало крайне мало педагогически значимой информации.

Е. С. Полат [4], исследуя проблемы информационной среды, выделила уровни формирования среды. В своих исследованиях она указывает, что информационная среда учебной деятельности формируется:

- 1) учителем (он определяет содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения и т. д.);
- 2) педагогическим коллективом учебного заведения (он определяет общие требования к учащимся, традиции данного учебного заведения и пр.);
- 3) государством как общественным институтом (оно определяет материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов);
- 4) факторами внешней среды (развитие образования происходит под воздействием факторов, к которым относится информатизация образования, создание инфраструктуры телекоммуникаций и информационных взаимодействий).

В дополнение к исследованиям Е. С. Полат, С. Л. Мякишев считает, что информационная среда учебной деятельности обладает такими особенностями, как:

- 1) существенное преобладание информационных процессов над материальными;
- 2) преобладание человеческого фактора над другими;
- 3) высокая инерционность процессов.

Современная информационная среда характеризуется оперативностью и полнотой поиска информации, интеллектуализацией деятельности.

Вторая составляющая понятия «информационно-образовательная среда» – образовательная среда – понятие более узкое. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования (В. А. Козырев, И. К. Шалаев, А. А. Веряев), организация учебного процесса с этой точки зрения составляет совокупность материальных, пространственно-предметных, социальных факторов. Все они взаимосвязаны и дополняют друг друга, влияют на каждого субъекта образовательной среды.

Философские аспекты понятия «образовательная среда», приемы и технологии ее проектирования разрабатывались В. А. Петровским, Н. Б. Крыловой, М. М. Князевой, В. А. Ясвиным и др.

В. А. Ясвин [5] под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

По мнению Н. Б. Крыловой [6], образовательная среда складывается как взаимодействие новых образовательных комплексов, инновационных и традиционных моделей и обучающих систем, интегрирующих учебных программ, высокотехнологичных средств обучения, экспериментального учебного материала.

Существует многообразие подходов к современному определению понятия «информационно-образовательная среда».

О. А. Ильченко [7] под информационно-образовательной средой понимает системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с человеком как субъектом образовательного процесса.

А. А. Андреев [8] определяет информационно-образовательную среду как педагогическую систему, включающую в себя такие подсистемы, как финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, управленческая.

Е. К. Марченко [9] понимает под информационно-образовательной средой системно организованную совокупность образовательных учреждений и органов управления, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, систему их предметно-тематической, функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, реализующих образовательную деятельность.

Информационно-образовательная среда необходима для учреждения всех уровней образования, но вопрос о формировании и внедрении в процесс обучения эффективной информационно-образовательной среды наиболее актуален для вуза, так как он обеспечивает подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов и кадров руководящего состава. От качества их подготовки зависит дальнейшее развитие техники, технологии, культуры и социума в целом.

М. В. Киргинцев [10] под информационно-образовательной средой вуза понимает среду, включающую в себя средства обучения, базирующиеся на новых информационных технологиях, и информацию научного и учебного характера, способствующую формированию профессионально значимых свойств личности будущего специалиста, как входящую в официально признанное и зафиксированное в виде учебных программ содержание обучения, так и дополнительную информацию дидактического характера.

А. Г. Абросимов [11] определяет информационно-образовательную среду вуза как интегрирующую среду информационно-образовательных ресурсов (электронные библиотеки, обучающие системы и программы), программно-технических и телекоммуникационных средств, правил ее поддержки, администрирования и использования. Информационно-образовательная среда обеспечивает едиными технологическими средствами информационную поддержку и организацию учебного процесса, научных исследований, профессиональное консультирование обучающихся в вузе.

По нашему мнению, наиболее полно информационно-образовательная среда вуза определена И. Г. Захаровой как система, аккумулирующая не только программно-методические, организационные и технические ресурсы, но и интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты самих обучаемых и педагогов; управление данной системой определяют целевые установки общества, обучаемых и педагогов [12].

Согласно Е. С. Полат, структуру информационно-образовательной среды можно представить в виде пяти взаимосвязанных блоков: ценностно-целевого, программно-методического, информационного, коммуникационного, технологического:

1) ценностно-целевой блок включает в себя совокупность целей и ценностей педагогического образования, которые могут быть значимы для достижения поставленной цели обучения и учения;

2) программно-методический – содержит всю необходимую информацию относительно возможных стратегий, форм и программ подготовки студентов;

3) информационный включает систему знаний и умений студента, составляющих основу его профессиональной деятельности;

4) коммуникационный – включает формы взаимодействия между участниками педагогического процесса;

5) технологический – средства обучения, используемые в информационно-образовательной среде.

Одной из сфер профессиональной деятельности педагога-инженера является образовательный процесс в учреждениях образования. Проблема своего формирования информационно-образовательной среды, подготовки педагога-инженера требует решения, так как подготавливаемые кадры должны соответствовать изменившимся потребностям рынка труда.

В рамках педагогического направления деятельности специалиста изменения в профессиональной деятельности более существенны, так как данный специалист несет ответственность за качество подготовки других специалистов, которых он обучает. Качество подготовки педагога-инженера повлияет на качество подготовки им профессиональных кадров.

Систематизирующим основанием информационно-образовательной среды подготовки педагога-инженера, на наш взгляд, являются средства обучения, дополняющие методы обучения конкретного педагога и обеспечивающие вариативность создаваемых педагогом ситуаций, а также дополняющих и расширяющих планируемые результаты обучения.

Средства обучения – это объекты и процессы, которые служат источником учебной информации и инструментом для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания студентов. Цель использования (применения) средств обучения – облегчение усвоения информации путем минимизации умственных затрат студента на процесс познания, обеспечение ее доступности. Применение средств обучения в процессе подготовки имеет первостепенное значение, поскольку без них не может быть обеспечено успешное усвоение обучающимися общеобразовательных и профессиональных знаний, эффективное формирование у них практических умений и навыков.

Использование средств обучения делает процесс получения знаний более эффективным, усиливает мотивацию обучаемых на освоение новой области знаний, значительно сокращает время на обучение, способствует лучшему усвоению материала.

Под эффективным использованием средств обучения в учебном процессе мы понимаем, во-первых, их правильный подбор или создание, во-вторых, – использование в соответствии с другими компонентами педагогической системы; в-третьих, – преемственное введение в учебный процесс, предполагающее их использование в рамках отдельных средств, комплектов, комплексов, а также дальнейшее обращение к ним в процессе выполнения выпускником профессиональных функций.

В настоящее время большинство ученых используют термин «средства обучения» для определения совокупности средств, необходимых для эффективности осуществления учебного процесса.

Средства обучения должны органично встраиваться в информационно-образовательную среду. С этой целью целесообразно создавать учебно-методические комплексы (УМК).

Учебно-методический комплекс представляет собой систему дидактических средств обучения по конкретному предмету, создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, предусмотренных образовательными стандартами [13].

УМК должен содержать комплект нормативных документов, которые отражают: цели изучения дисциплины; квалификационные и компетентностные требования по изучаемой дисциплине (теоретические и практические знания, которые должен получить студент в процессе изучения дисциплины; умения, которые должен выработать; навыки, которыми должен обладать); место и роль учебной дисциплины в овладении студентами базовыми знаниями специалиста, в формировании академических, социально-личностных и профессиональных компетенций; содержание дисциплины, структурированное по видам учебных занятий и по форме обучения; планирование, организацию и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; требования к уровню усвоения программы, формы текущего, промежуточного и итогового контроля; учебно-методическое обеспечение дисциплины.

Цель разработки УМК в контексте информационно-образовательной среды состоит в обеспечении качества профессионального образования.

При авторском видении специфики построения образовательного процесса в УМК можно выделить четыре обязательных (инвариантных) блока.

1. Целевой блок: в нем должны быть решены задачи описания целей курса и организационные стороны его изучения.

2. Содержательный блок: представлена структурированная учебная информация, обеспечивающая индивидуализированный характер обучения.

3. Организационный блок: отражает организационные стороны изучения курса, в том числе организацию самостоятельной работы студентов.

4. Контрольный блок: определяются цели промежуточной и итоговой аттестации, формы ее проведения.

Для определения эффективности УМК, используемых в образовательном процессе подготовки педагога-инженера, мы провели мониторинг. Цель мониторинга – оценивание студентами каждого блока УМК.

В исследовании приняло участие 250 студентов 3–4 курсов инженерно-педагогического факультета Белорусского национального технического университета. Анкета содержала вопросы, отвечая на которые респонденты должны были выбрать одно из двух утверждений.

Первые три вопроса позволяли судить о том, как студенты представляют основную цель учебно-методического комплекса.

Вопросы, относящиеся к **целевому блоку**, позволяли оценить, как в этом блоке отражены: цели изучения дисциплины; квалификационные требования по изучаемой дисциплине; теоретические и практические знания, которые студент должен получить в процессе изучения дисциплины; какие умения должен выработать; навыки, которыми должен обладать; содержание дисциплины, структурированное по видам учебных занятий и форме обучения.

Вопросы **содержательного блока** были направлены на оценку учебной литературы, методических пособий по лабораторным, практическим и другим видам аудиторных занятий, предусмотренных учебным планом и рабочей программой.

Вопросы **организационного блока** позволили выявить оценку того, насколько УМК отражает организацию и методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; учебно-методическое обеспечение дисциплины, включая использование информационных и педагогических технологий; лабораторного оборудования.

Вопросы, относящиеся к **контрольному блоку**, направлены на оценку системы текущего, промежуточного и итогового контроля качества усвоения знаний и навыков студентов, включая вопросы к зачету или к экзамену, темы рефератов, курсовых и контрольных работ.

Данные мониторинга свидетельствуют о том, что в учебно-методических комплексах наиболее полно представлены целевой блок (62,4% студентов) и контрольный (51,6%).

При разработке УМК, по мнению респондентов, следует особое внимание уделять содержательному (отметило 36,8% студентов) и организационному (28,4%) блокам.

Материалы содержательного блока должны позволить студенту познакомиться с изменениями, которые в настоящий момент происходят с предметом изучения; с современными подходами, методиками и практическим опытом по изучаемой дисциплине; с современными методами получения, обработки и анализа информации о предмете изучения; наряду с перечислением основного содержания дисциплины должны быть представлены информационные таблицы, темы для дискуссий, возможные варианты заданий для самостоятельной работы.

Организационный блок должен активизировать самостоятельную работу студента, содержать материал, ориентированный на формирование его профессиональных компетенций посредством вопросов, задач, упражнений и заданий на отработку умений, посредством организации исследовательской и проектной деятельности.

В последнее время особое значение приобретают электронные учебно-методические комплексы, которые функционируют на базе информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивают немедленную обратную связь, компьютерную визуализацию информации, автоматизацию управления учебной деятельностью и контроль за результатами деятельности.

### Выводы

Таким образом, создание информационно-образовательной среды как фактора успешности подготовки педагога-инженера зависит от ряда условий: структуры информационно-образовательной среды; средств обучения; наличие УМК, включающий четыре основных блока (целевой, содержательный, информационный, контрольный).

### *Літэратура*

1. Лыскова, В. Ю. Информационные поля в учебной деятельности / В. Ю. Лыскова, Е. А. Ракитина // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 19–25.
2. Шрейдер, Ю. А. Информационные процессы и информационная среда / Ю. А. Шрейдер // НТИ. Сер. 2. – 1976. – № 1. – С. 3–6.
3. Петровский, Г. Н. Педагогические и образовательные технологии современной школы / Г. Н. Петровский. – Минск : НПО, 2003. – 360 с.
4. Назарова, Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат ; под ред. Т. С. Назаровой. – М. : УРАО, 1998. – 204 с.
5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
6. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Ильченко, О. А. Стандартизация новых образовательных технологий / О. А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 42–47.
8. Виды сред в образовании [Электронный ресурс] // Курс подготовки модераторов для системы дистанционного обучения (Коллектив авторов Лаборатории ДО ИОСО РАО под рук. Е. С. Полат). – Режим доступа : <http://courses.urs.ac.ru/eng/u7-9.html>. – Дата доступа : 20.09.2008.
9. Марченко, Е. К. Электронная библиотека как системообразующий модуль системы дистанционного образования / Е. К. Марченко // Дистанционное образование. – 1998. – № 2. – С. 34–38.
10. Киргинцев, М. В. Формирование профессиональной компетентности специалистов в дидактических информационных средах [Электронный ресурс] / М. В. Киргинцев, С. А. Нечаев ; Ставроп. гос. ун-т. – 2004. Режим доступа : <http://conf.stav.ru/conf.asp?ReportId=211>. – Дата доступа : 18.08.2008.
11. Абросимов, А. Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза / А. Г. Абросимов. – Самара : Самар. гос. экон. акад., 2003. – 204 с.
12. Захарова, И. Г. Информационные технологии для качественного и доступного образования / И. Г. Захарова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 27–34.
13. Зуев, Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.

### *Summary*

In modern conditions of information society, the creation of information-educational surrounding while training specialists is the matter of first necessity.

The problem of information-educational surroundings shaping for preparing the teacher-engineer requires the decisions, because prepared personnel must correspond to changed need of a market labour. From our point of view the base of such surroundings, are means of education, which must be built in to it on the base of uniting them in scholastic-methodical complexes. Information-educational surroundings is one of the factor success of preparing the teacher-engineer.

*Поступила в редакцию 10.11.10.*

*И. А. Кибак*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА ДЕПУТАТА В ПАРЛАМЕНТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье раскрывается педагогическая техника, используемая депутатами в парламентской (законотворческой) деятельности. Особое внимание уделено педагогическим приёмам и правилам при выработке правовых норм и принятии депутатами законопроектов.*

### **Введение**

Актуальность проблемы вызвана потребностями законотворческой практики и психолого-педагогической теории. Непосредственная практика парламентской (законотворческой) деятельности в качестве депутата Палаты представителей Национального собрания Республики Беларусь второго созыва (далее – депутат) и проведённые исследования позволили сделать вывод о том, что субъекты права законодательной деятельности (далее – субъекты права), ощущают потребность в расширении и углублении своей педагогической профессиональной компетентности, в постижении специальных педагогических технологий.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Экспериментально доказано, что далеко не каждый образованный и честный человек может успешно найти себя в юриспруденции [1, 5], тем более в законотворческой деятельности [2]. Депутат должен видеть изменяющийся, а не статичный мир, быть пластичным, прежде всего в мышлении, обладать высокой степенью способности к восприятию информации, к педагогическому анализу и принятию педагогического решения. Изучение опыта показывает, что депутаты выполняют действия, применяют приёмы и средства, традиционно относимые педагогикой к такому компоненту педагогического мастерства и деятельности, который именуется педагогической технологией.

Педагогическая техника депутата – это совокупность педагогических действий, средств и приёмов, адаптированных к специфике парламентской деятельности и используемых в интересах получения максимального педагогического результата. Педагогическая техника депутата включает в себя технику умения владеть словом, голосом, жестом, мимикой, позой, походкой, используемых в качестве средств при учёте педагогических аспектов и решении педагогических задач, включённых в парламентскую деятельность.

Особое место в педагогической технике депутата занимают педагогические действия – отдельные составляющие профессиональной парламентской деятельности, возникающие и используемые при наличии педагогического намерения и желания достигнуть определенного педагогического результата. К важнейшим из них относятся: педагогическое наблюдение, педагогический анализ, принятие педагогического решения, педагогическое общение, педагогическое воздействие, педагогическая оценка.

Педагогические действия реализуются с помощью особых педагогических приёмов, а также средств (слова, голос и пр.). Педагогическая техника связана с психологической, но её специфика – в подчинении достижению максимально возможного педагогического – образовательного, развивающего, воспитательного – результата. Ведь в любой сфере деятельности именно цель, как закон, определяет выбор и использование средств, методов, способов и приёмов её достижения.

Депутат должен уметь анализировать, готовить рациональное обоснование, заключение либо предложения и замечания по законопроектам, отвечать на сложные законотворческие вопросы, проникать в сущность психолого-педагогических, законотворческих и иных явлений, видеть причинно-следственные связи, мыслить широко, прогнозировать будущее проекта закона и предвидеть последствия. Речевое сообщение как целое, в котором воплощается всё содержание выступления депутата, имеет свои психолого-педагогические особенности. При выработке правовых норм, издании НПА (нормативно-правовые акты) должны использоваться определенные приёмы и правила [3, 313], [4, 463–471]. Полное их понимание и согласие возникают у депутатов лишь после рассмотрения и принятия проекта закона либо законодательного решения. Мы полагаем, что перечень закономерных требований и условий, предусмотренных в ряде педагогических приемов и правил необходимо использовать в парламентской (законотворческой) деятельности.

**Приём педагогически обусловленной композиции речевого сообщения депутата** отражает необходимость строить его продуманно, чтобы оно отвечало специфике парламентской деятельности.

*Правило приоритетности цели сообщения депутата.* Такой целью у депутатов выступает подготовка предложений и замечаний по проекту закона. Достижению цели подчиняется не только формирование содержания речевого сообщения депутата, но и отбор элементов педагогической речи, их комплексное использование.

*Правило решаемой педагогической законотворческой задачи.* В конечном счете все педагогические подходы, задачи, приемы, действия, правила речевого сообщения и обмена мнениями в законотворческой деятельности депутата не являются самоцелью. Они обслуживают процесс получения педагогического результата, обеспечивают его соответствие законотворческой деятельности. Поэтому и вся педагогическая технология законотворчества определяется его целью и задачами. Такими педагогическими задачами, решаемыми в законотворческой деятельности с помощью речи, могут быть: достижение взаимопонимания и установление истинности законопроекта; снятие психолого-педагогических барьеров, возникающих у депутатов при обсуждении и принятии законопроекта, и др. Каждая из задач реализуется при использовании соответствующих педагогических техник, речевых и неречевых средств в комплексе.

*Структурно-смысловая организация выступления по законопроекту.* Структура содержания проекта закона в выступлении депутата строго подчиняется правовым и педагогическим стратегиям. План содержания выступления имеет силу, если он логичен и грамотно структурирован, то есть складывается из последовательной цепи вопросов и подвопросов, находящихся в строгой логической подчиненности и обоснованно перетекающих один в другой. Выстраивая логику, депутат должен идти последовательно от субъекта к объекту: как будет пониматься и восприниматься законопроект (правовая норма), что планируется обсуждать; что и как надо изменить, чтобы правовая норма соответствовала проекту закона; какие педагогические средства надо использовать для этого. Депутату, овладевающему парламентским мастерством, нужно прилагать особые усилия для правильной формулировки мысли.

*Лексическая проработка выступления по законопроекту.* Большое значение имеет не только содержательная сторона – «о чем сказать?», но и качественная – «как сказать, какими словами?». Слова следует подбирать так, чтобы не провоцировать задуманный план, чтобы у субъекта права (депутата) и других участников законотворческого процесса по общению не вызвать отрицательных эмоций, реакций, которые могут сорвать доклад, содоклад либо выступление на пленарном заседании или на заседании постоянной комиссии.

*Педагогическая культура речи и этикет депутата.* Речь депутата при официальном разговоре с коллегами-депутатами и должностными лицами, представителями других государств и т. п. должна отвечать требованиям государственно-правового статуса и нормам цивилизованного, парламентского общения [5], [6, 282].

**Приём соблюдения педагогических норм формальной логики в законотворческой деятельности** [7, 66–71], [8, 22–24]. Формальная логика – одно из главных педагогических средств анализа законотворческой деятельности, учение об общих законах и требованиях к построению правовых норм, предложений, заключений и обоснований по законопроектам. В одном из номеров «Судовага весніка» критически анализируется Закон Республики Беларусь «Об охране и использовании животного мира». Авторы статьи, в частности, пишут: «Уже студенты старших курсов знают, что разные слова, используемые в нормах, обязательно несут различную смысловую правовую нагрузку, даже если они и являются синонимами. В нашем случае законодатель дал определение категорий «животный мир», «объект животного мира», но сам и не понял, что это такое» [9, 47]. Очевидно, что авторы говорят о нарушении правил такой известной логической процедуры, как «определение понятий». И таких примеров в данной статье предостаточно: речь идет о соподчинении понятий, их взаимосвязи и, соответственно, о пределах компетенции. Основные педагогические требования к речи депутата воплощены в ряде следующих правил:

*Правило тождества.* Всякое утверждение надо формулировать точно, однозначно, не допуская возможности двойственных толкований. Чем понятнее и точнее сформулирована в речи депутата мысль, тем больше шансов, что она будет правильно усвоена депутатами и поможет принять законопроект.

*Правило непротиворечивости.* Если два высказывания об одном и том же содержат определённые противоречия, то они не могут быть истинными. Очевидно, что такое явление недопустимо в речевом сообщении депутата. Его суждения должны быть однозначными и точными.

*Правило аргументации.* Речевое высказывание строится правильно, если содержит не только утверждения, но и их аргументацию. Формальная логика требует, чтобы тезис дополнялся обоснованием. Недостоверная, сомнительная и поверхностная аргументация не приемлема в кругу парламентариев.

*Правило достаточного основания.* Утверждение правильно, если оно должным образом обосновано, если есть не просто аргументы, а основательные аргументы, безусловно и точно подкрепляющие истинность утверждений.

*Правило логического мышления* заключается в обнаружении и систематизации определённых схем правильного рассуждения. Изучить логику и практически применять её вполне возможно, несмотря на кажущуюся сложность формальных умпостроений. Английский логик, философ Д. С. Милль, по этому поводу писал: «Когда я принимаю в соображение, как проста теория умозаключения, какого небольшого времени достаточно для приобретения полного знания её принципов и правил и даже значительной опытности в их применении, я не нахожу никакого изменения для тех, кто, желая заниматься с успехом каким-нибудь умственным трудом, упускает это изучение. Логика есть великий преследователь тёмного и запутанного мышления, она рассеивает туман, скрывающий от нас наше невежество и заставляющий нас думать, что мы понимаем предмет, в то время когда мы его не понимаем» [10, 5].

#### **Педагогическая техника речи депутата**

*Правило профессионализма речи депутата* проявляется через его компетенцию, через его профессиональные знания юриста, экономиста, социолога и т. п. в ходе парламентских чтений, в дискуссиях, при разработке и принятии законопроектов, законодательных решений и пр. Профессионализм парламентской речи требует, прежде всего, владения понятийным аппаратом конкретной области знания и корректного употребления соответствующей терминологии по конкретному законопроекту.

*Правило многообразия* заключается в совершенствовании педагогической техники речевого высказывания в соответствии с логикой и содержанием. Говорить только языком статей проекта закона, соблюдать требования нормотворческой техники, регламента и инструкций, утверждать без доказательств, невыразительным тоном, с перечислением цифр или зачитыванием извлечений из заключений, обоснований – значит говорить сухо и неубедительно.

*Правило акцентирования* требует заботы о привлечении внимания всего депутатского корпуса.

*Правило живой разговорной речи депутата* констатирует тот факт, что наиболее понятна для слушающего живая разговорная речь. Живая речь депутата всегда должна быть разнообразной, эмоциональной, отличаться выразительностью слов и интонацией, ясностью произношения и др.

*Правило выбора стиля речи.* Стиль – единство приемов использования средств языка. Он обладает некоторыми педагогическими особенностями, определяемыми объективными и субъективными обстоятельствами, особой манерой строить высказывания, которые на пленарном заседании либо на заседании постоянной комиссии и в других случаях будут различаться стилевыми особенностями.

**Приём диалогичности парламентской речи.** Парламентская речь нечасто имеет строго монологический характер: вспомним речи депутатов, выступления перед избирателями и доклады на парламентских и общественных слушаниях, где большую часть времени занимает диалог. Это определяется заинтересованностью депутата в том, чтобы докладчик говорил больше по законопроекту. Необходимо специально располагать субъектов права, участников законотворческого процесса к высказываниям («разговаривать» их), задавать вопросы, не перебивать, внимательно слушать.

**Приём организации парламентского мышления.** Постоянно работая с законопроектами, сталкиваясь со сложными законотворческими ситуациями, правовыми нормами, требующими глубокого понимания, депутат должен для себя ответить на ряд приоритетных вопросов: с чего начать разработку (рассмотрение, обсуждение) проекта закона (правовой нормы), каковы условия достижения нужного общественно полезного педагогического результата, необходима ли организация процесса парламентского мышления?

*Правило активизации парламентского мышления.* Необходимо преодолеть торопливость, волнение, заставить себя думать, искать пути решения законотворческой проблемы на пути рассуждений. Полезно временами, особенно в трудных случаях, активизировать внутреннюю речь. Нельзя ограничиваться «кабинетными» рассуждениями, следует усиливать их выездами в избирательный округ, неформальными беседами с учёными, практиками, экспертами, консультантами, психологами.

*Правило использования исторического законодательского опыта.* Следует припоминать уроки собственного опыта, подыскивать в памяти аналогичные случаи из опыта парламентариев других государств, опираться на научные разработки, рекомендации, спрашивать совета у более опытных коллег-депутатов.

*Правило отбора имеющейся информации по проекту закона*

**Приём педагогического парламентского мышления.** Как уже было отмечено выше, практически каждое педагогическое действие депутата связано с правовым решением, обсуждением законопроекта с избирателями, с определённой жизненной ситуацией, где психология людей имеет не иллюстративное, а существенное значение. Не учитывая этого, невозможно выработать правильную правовую норму, принять правильное законодательное решение.

*Правило переноса из абстрактного в конкретное.* При этом необходимо использовать весь запас психолого-педагогических знаний, педагогических технологий и действий.

*Правило рефлексивности* рекомендует почаще ставить себя на место человека, жизнь и поведение которого будут регулироваться предусмотренным законопроектом в определённой сфере деятельности.

*Правило самоконтроля*

**Приём воссоздания мысленной картины по обсуждаемому проекту закона.** Умение собирать целостную образную картину проекта закона из правовых норм – одна из важнейших интеллектуальных способностей депутата. Только в системе, в целостной картине каждая норма приобретает свой смысл, занимает свое место.

*Правило активизации представлений* («мысленного моделирования правовой нормы проекта закона») заключается в стремлении создать мысленно смоделированный законопроект.

*Правило мысленного экспериментирования правовых норм проекта закона.* Мысленно экспериментируя, доводить законопроект до полной ясности. Малейшие неувязки, неточности правовых норм должны быть выяснены до конца.

**Приём преодоления интеллектуальных тупиков в законодательстве.** Нередко, особенно при рассмотрении законопроекта, наступает момент, когда всё, казалось бы, понятно, все нормы отшлифованы, а дело остается столь же туманным, как и вначале. Надо искать выход из тупика, в который депутат сам себя поставил и который не что иное, как низкий уровень парламентского мышления.

*Правило поиска и устранения субъективной причины.* Прежде всего, надо увидеть причину в психологической неустойчивости и преодолеть ее, предпринимать новые шаги для анализа правовых норм законопроекта. Такими причинами могут быть стереотипы, психологические барьеры и т. п.

*Правило обнаружения противоречий.* Проводится специальное сравнение всех правовых норм, умозаключений на отсутствие противоречий. Любое противоречие, каким бы незначительным и несущественным оно ни казалось, возводится в ранг приоритетного, и перепроверяется всё, что связано с ним.

*Правило «свежего взгляда» на законопроект.* Это умышленно действенный поворот мысли, критический взгляд как бы «со стороны». Еще более свежим окажется взгляд коллег-депутатов, избирателей, участников законодательного процесса, к которым полезно обращаться за помощью в тупиковой ситуации. Стоит попросить их критически проверить сделанные замечания и предложения по проекту закона и найти в нем противоречия.

**Приём актуализации постоянного самоконтроля в законодательской деятельности.** Его основное предназначение – предупредить законодательские ошибки, коллизии и пробелы в концептуальном несогласии с закреплёнными в проектах закона подходами к решению вопросов, наличие в них отсылочных и иных правовых норм, внесение изменений и дополнений без существенных оснований в законопроекты. Предельная и постоянная критичность – необходимый атрибут парламентского мышления. *Правилами* тут могут быть:

- *установка на самоконтроль и самокритику.* Целесообразно для этого постоянно пользоваться формулами, произносимыми про себя: «*Правильно ли я рассуждаю? Нет ли противоречий в сделанном заключении, замечаниях и предложениях по проекту закона? Качественно ли подготовлены приложения к проекту закона, в том числе обосновывающие необходимость в нём соответствующих норм?*» и др.;

- *исключение симпатий и антипатий* в мысленных построениях и процессах в период рассмотрения и обсуждения законопроекта;

- игнорирование «внутреннего убеждения»;  
- прислушивание к «внутреннему голосу» сомнений и неуверенности по проекту закона;  
- противостояние педагогическому давлению со стороны лоббистов, заинтересованных лиц по проекту закона.

**Приём группового парламентского мышления.** Есть мнение, что 99% полезных мыслей человеку приходит в ходе общения с другими людьми [4, 469]. Прием группового парламентского мышления предполагает специальный сбор субъектов права (депутатов), участников законотворческого процесса, работающих совместно над одним проектом закона – расширенное заседание постоянной комиссии и т. п. Необычность методики проведения такого сбора, который именуется часто «мозговым штурмом», заключается в том, что его участники договариваются об особых правилах поведения. Эти правила таковы:

- создание в постоянных комиссиях Палаты представителей обстановки свободного обмена мыслями о законопроекте. Депутаты призываются к смелому высказыванию любых правовых идей и предложений по законопроекту. Другие обязуются не реагировать сразу на них. Обстановка такова, что всё воспринимается, никто не имеет права критиковать, выражать недовольство. Никто не должен бояться высказаться. Так составляется банк инновационных правовых идей по проекту закона;

- организация равноправного «соударения мнений». Высказанные правовые идеи не отбрасываются сразу как неприемлемые. Идет серьёзное обсуждение каждой идеи, правовой нормы, входящей в проект закона, поощряется выдвижение новых норм. В ходе делового обсуждения выясняются все «за» и «против» по каждому предложению;

- запрет на эмоции и нарушения парламентской этики.

**Приём рефлексивного мышления в законотворческой деятельности** является необходимым в профессиональной деятельности депутата, обеспечивающим решение наиболее сложных в интеллектуальном отношении правовых вопросов. Рефлексивное мышление используется при разработке, рассмотрении и обсуждении законопроекта, которое даёт возможность построения мысленной модели законопроекта, самоконтроля в поведении субъектов права (депутатов), позволяет планировать собственную познавательную законотворческую деятельность и прогнозировать будущий законопроект.

Педагогическая техника рефлексивного мышления депутата включает в себя три основных правила:

1. *Выход в рефлексивную позицию* заключается в смене точки зрения на проблему (правовую норму), с внутренней на внешнюю, то есть в позицию, позволяющую разобраться в ситуации и найти способ разрешить проблему.

2. *Выбор рефлексивной позиции депутата* – это выбор точки зрения на рассматриваемый законопроект, на правовую норму и на законотворческую проблему. Выбор конкретной позиции определяется её потенциальной полезностью в отношении данной ситуации. Потенциальный набор позиций и ролей депутата весьма велик. Полезно расширять их репертуар, осваивая их и делая привычными для собственного мышления.

3. *Самоопределение и рефлексивная установка депутата.* Для фиксации рефлексивного выхода депутату важно самоопределиться в выбранной позиции по законопроекту (по правовой норме). Например, «с этой позиции оценивая данную ситуацию, нужно учесть следующее». Самоопределяясь в правовой норме, депутат осваивает выбранную позицию, выделяет два-три наиболее важных момента, определяющих точку зрения на ту или иную правовую норму. При этом важно рефлексивно настроиться на рациональное осмысление ситуации с новой позиции, проконтролировав отрешение от эмоций, сопровождавших первоначальное переживание исходного затруднения.

Владение широким репертуаром профессионально-правовых позиций, умение рефлексивно выходить на эти позиции позволяют развивать парламентское мышление депутата, способность видеть проблему с различных точек зрения, что во многом обеспечивает эффективность его действий.

Парламентское мышление депутата, как и другие личностные качества, основано на его общем интеллектуальном развитии. У депутата должно быть развито особое профессиональное парламентское мышление, которому должны быть присущи активность, активизация и инициативность, аналитико-синтетический характер, глубина и широта, логичность и организованность, непротиворечивость

и прогностичность. Депутата отличает способность мыслить при «информационных пустотах», умение находить противоречия в правовых нормах и вносить замечания и предложения в проект закона, находчивость, практичность, устойчивость, креативность, критичность. Он должен опираться на свой парламентский опыт, на психологические рекомендации по совершенствованию законотворческой деятельности. Развитие такого мышления происходит вместе с профессиональной активизацией ощущений, восприятий, внимания, памяти, представлений, воображения. Сказываются и личностные качества депутата, например, духовные потребности, интересы, устремления, ценностные ориентации, черты характера, темперамент. Сам процесс мышления нередко протекает как малоосознаваемый, недостаточно регулируемый. Педагогические и психотехнические приёмы позволяют преодолеть этот недостаток и повысить эффективность парламентского мышления.

### **Выводы**

Владение педагогической техникой нужно всем субъектам права (депутатам), с различиями в объёме и совершенстве, определяемыми различными видами их профессионально-педагогической подготовленности; парламентское мышление в законотворческой деятельности нельзя ограничивать пределами неких стандартных приёмов, правил, шаблонов, рекомендаций и сводить к набору жёстких формально-логических схем. Парламентское мышление столь же «живо» и динамично, как динамична жизнь, развивающаяся по своим специфическим законам. Без осознания логико-формальной природы парламентского мышления, ее взаимосвязи со всем комплексом мыслительной законотворческой деятельности депутата невозможно ясно представить себе его специфику. Особенность данному мышлению придаёт не только конкретный предмет, но и педагогический способ рационального и рефлексивного выражения этого предмета. Владение педагогической техникой и психотехникой использования речевых и неречевых средств в парламентской деятельности – показатель высокого профессионализма депутатов.

### *Литература*

1. Лепешко, Б. М. Логические основы правовой практики : моногр. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина / Б. М. Лепешко. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2003.
2. Березкина, О. П. Как стать депутатом или продать себя на политическом рынке: Тайны ремесла. Практические рекомендации. Тренинг / О. П. Березкина. – СПб. : изд-во Буковского, 1997. – 160 с.
3. Мелехин, А. В. Теория государства и права : учеб. пособие / А. В. Мелехин. – М. : Маркет ДС, 2007.
4. Прикладная юридическая психология : учеб. пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
5. Культура парламентской речи / под ред. С. И. Виноградова. – М. : Наука, 1994. – 361 с.
6. Роберт, Г. М. Азы парламентской культуры / Г. М. Роберт ; пер. с англ. – Нью-Йорк : Liberty Publishing House, 1992.
7. Малахов, В. П. Логика для юристов / В. П. Малахов. – М. : Академический проект, Деловая книга, 2002.
8. Сидорчук, И. П. Динамика и логика законотворческого процесса / И. П. Сидорчук // Беларус. рынок. – 2001. – 5 фев.
9. Демичёв, Д. Законотворческая деятельность и профессионализм / Д. Демичёв, С. Балашенко // Судовы веснік. – 1998. – № 3.
10. Челпанов, Г. И. Учебник логики / Г. И. Челпанов. – М. : Наука, 1946.

### *Summary*

The pedagogical art used by deputies in parliamentary (legislative) activity is revealed in the article. A special attention to pedagogical methods while developing the rules of law and acceptance of bills by deputies is given. There are such methods as method of psychologically caused composition of the deputy's speech act; method of observation of pedagogical norms of formal logic in legislative activity; pedagogical technics of deputy's speech; method of dialogue in parliamentary speech; method of the organisation of parliamentary thinking; method of pedagogical way of thinking in parliament; method of reconstruction of mental picture of the discussed bill; method of overcoming of intellectual deadlocks in lawmaking; method of actualisation of constant self-checking in legislative activity; method of group parliamentary thinking; method of reflective thinking in legislative activity.

*Поступила в редакцию 30.11.10.*

УДК 372.8.94

А. В. Косько

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНОМ ЗАНЯТИИ ПО ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

*В статье рассматриваются технологии применения проблемного обучения на уроках истории, главным образом, на примере факультативных занятий. Проанализированы современные подходы к решению данной проблемы. Исследуются основные типы взаимодействия субъектов обучения. Делается вывод об определяющем значении самостоятельной работы обучающегося на факультативных занятиях по истории.*

### Введение

Изменения, произошедшие в жизни общества в начале XXI столетия, повлекли серьезный пересмотр основных положений системы образования. Совершенно иначе взглянули исследователи на проблему применения вариативных форм обучения в школе. Согласно Декрету Президента Республики Беларусь от 17 июля 2008 года № 15 сократился срок обучения на второй ступени общего среднего образования, а соответственно уменьшились и сроки получения общего базового и общего среднего образования. Средняя школа стала одиннадцатилетней. Изменился и порядок изучения учебных предметов. Согласно п. 1.5 Декрета, «изучение учебных предметов в общеобразовательных учреждениях осуществляется на базовом уровне в целях обеспечения для всех граждан равных возможностей получения общего среднего образования». В соответствии с п. 1.6. Декрета, «в гимназиях и лицеях отдельные учебные предметы изучаются на повышенном уровне. Учащиеся школ могут изучать отдельные предметы на повышенном уровне на факультативных занятиях, которые проводятся до начала либо по окончании уроков» [1, 16].

Определение термина «факультативное занятие» приведено в «Палажэнні аб агульнаадукацыйнай установе». В п. 42 Положения говорится, что «факультативные занятия – это форма организации образовательного процесса во внеурочное время, направленная на расширение и углубление знаний учащихся по учебным предметам в соответствии с их запросами, способностями и склонностями, а также на повышение их познавательной активности» [1, 16–17].

В результате длительного и сложного развития отечественной теории обучения и воспитания сформировалась идея современного факультативного занятия по истории. Идея реализуется через целостность обучения, воспитания и развития.

Цели и задачи исторического факультатива должны определяться таким образом, чтобы учитель мог грамотно использовать все возможности для гармоничного развития личности учащегося.

Функция факультатива реализуется посредством целостного формирования и развития личности обучаемого, которая опирается на воспитывающее и развивающее обучение: формирование мотивов учения, получение школьниками прочного знания, применение его на практике, постоянное саморазвитие, самовоспитание и т. д.

Обучение на факультативе по истории представляет собой кропотливый процесс, который подразумевает умственные и творческие затраты. Положительный результат во многом зависит от того, как правильно школьник сочетает свой учебный труд и умственную деятельность.

### Результаты исследования и их обсуждение

Вначале проанализируем основные понятия, которые позволят глубже раскрыть тему обсуждения. Первоначально многие педагоги не делали различий между понятиями «педагогическая технология», «технология обучения», «обучающая технология». Термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств. Сегодня педагогическую технологию понимают как последовательную систему действий педагога, связанную с решением педагогических задач, или последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [2, 93].

Кроме того, понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы в сфере обучения и воспитания. Поэтому понятие «педагогическая технология» шире, чем понятия «технология обучения» и «технология воспитания» [2, 93].

Существует два **пути появления педагогических технологий**: 1) возникновение из теории (В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. К. Дьяченко, Л. В. Занков, Г. А. Гальперин, Н. В. Кузьмина и др.), 2) появление из практики (Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенков, В. Ф. Шаталов, В. В. Шейман и др.).

**Педагогическая технология** характеризуется рядом **признаков**. Например, В. П. Беспалько выделяет следующие: 1) четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения и воспитания; 2) структурирование, упорядочивание, уплотнение информации, подлежащей усвоению; 3) комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля; 4) усиление диагностических функций обучения и воспитания; 5) гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения [2, 105–106].

Кроме того, следует отличать педагогическую технологию от методики обучения. Отличие заключается в том, что педагогической технологии удается воспроизводить, тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решение тех задач, которые заложены в педагогической технологии. **Методики** часто не гарантируют должного качества, но вместе с тем, методика может быть доведена до уровня технологии.

Необходимо подчеркнуть, что педагогическая технология взаимосвязана с педагогическим мастерством. Совершенное владение педагогической технологией и есть **педагогическое мастерство**.

Современная дидактика наполнена разнообразными технологиями, однако по многочисленным сходствам и общим признакам можно выделить следующие **технологии**: «1) по уровню применения: общепедагогические, частнометодические (предметные), локальные (модульные); 2) по философской основе: научные и религиозные, гуманистические и авторитарные; 3) по научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористические, развивающие; 4) по ориентации на личностные структуры: информационные, операционные, эвристические, прикладные; 5) по характеру модернизации традиционной системы обучения; 6) по доминированию целей и решающих задач; 7) по применяемой форме организации обучения; 8) по доминирующим методам» [2, 107].

При большом разнообразии педагогических технологий в современной дидактике сложился общий план их анализа: «1) уровень ее применения; 2) философская основа; 3) ведущая концепция усвоения знаний; 4) отличительный характер содержания образования; 5) организационные формы обучения; 6) преобладающий метод обучения; 7) категория обучаемых» [2, 107–108].

Учёные определяют следующие **виды педагогических технологий обучения**: «традиционная, технология развивающего обучения, технология поэтапного формирования умственных действий, технология коллективного взаимодействия, технология полного усвоения, технология разноуровневого обучения, технология адаптивного обучения, технология программированного обучения, технология компьютерного обучения, технология проблемного обучения, технология модульного обучения, технология концентрированного обучения, технология гарантированного обучения, технология проектного обучения, технология дистанционного обучения, авторские технологии обучения» [2, 108].

Исходя из вышеизложенного, приходим к следующему выводу: педагогическая технология обучения должна быть направлена на развитие способностей и склонностей учащихся.

Перейдем к рассмотрению **технологии проблемного обучения**. Анализируя опыт применения технологии проблемного обучения на историческом факультативе в школе, приходим к выводу, что технология проблемного обучения имеет право на жизнь при соблюдении следующих **условий**: «а) ученик и учитель – активные субъекты учебного процесса; б) формы проблемного обучения по степени познавательной самостоятельности учащихся и проблемная ситуация; в) связь обучения и применение знаний в жизни» [3, 68].

Рассмотрим данные условия применительно к факультативному занятию по истории в школе. **Первое условие**: изучение истории в школе помогает школьнику сформировать его личность и мировоззрение, расширяет кругозор. Реализация выполнима при активизации принципа гуманизации истории, которая предполагает отказ от авторитарности педагога, переход к сотрудничеству, совместной деятельности. Учитель в процессе обучения должен выполнять стимулирующую и наблюдательно-корректирующую функцию. Педагог должен сделать все возможное, чтобы повысить эффективность факультативного занятия по истории.

Доказано, что использование шаблона, однообразия, формализма снижает качество усвоения материала на факультативе. Необходимо найти пути активизации работы, разнообразить формы подачи учебного материала, использовать **рефлексию**.

Считаем, что необходимо особое внимание уделить рефлексии, которая является одним из основополагающих элементов технологии проблемного обучения. Преподаватель, опирающийся на **рефлексивный подход**, кроме того, что учит и воспитывает в традиционном смысле, также актуализирует, стимулирует стремления школьников к личностному развитию. **«Рефлексивное управление** образовательным процессом связано с такими факторами влияния на развитие личности, при которых ученик сам осознает смысл своих действий. Таким образом, самосознание является исходным пунктом мотивации, которая усиливается по мере развития потребностей. Вслед за самосознанием развиваются следующие процессы: самоопределение – самовыражение – самоутверждение – самореализация – саморегуляция. Все эти глубинные психические процессы и составляют рефлексивную природу саморазвития личности. Результатом рефлексивного управления является глубокая мотивация всеми участниками смысла деятельности и формирование субъектных отношений» [4, 67–68].

Благодаря применению технологии проблемного обучения на факультативе по истории можно говорить о творческом процессе в обучении. Он зарождается при установлении атмосферы дружеского диалога, сотрудничества между учеником и учителем. В философском словаре под редакцией И. Т. Фролова **диалог** определяется как «способ поиска истины в ходе беседы, спора или дискуссии». **Суть диалога** – «поиск истинного решения вопроса путем опровержения первоначально высказанных мнений и предположений, путем выведения из них логических следствий, противоречащих надежно установленным фактам и истинам» [5, 150]. Таким образом, **диалог** предполагает оригинальное мышление, нестандартные пути решения проблемы. Творческий подход, в свою очередь, развивает творческую активность.

Л. С. Выготский в книге «Мышление и речь» высказывает мнение о том, что ребенок, усваивая понятие, в процессе переработки выражает специфические особенности собственной мысли. Автор ввел **категорию внутренней речи** как нетождественной речи внешней. Соглашаясь с Ж. Пиаже в том, что детское размышление после того, как в детском коллективе имеет место спор в истинном смысле этого слова, Л. С. Выготский предположил, что этот спор порождает **внутренний диалог** ребенка с самим собой. Благодаря внутреннему общению, которым пользуется ребенок, возникают фразы, слова внутренней речи, слова-идиомы. Во внутренней речи находится субстанция, в которой личностное начало в обучении укрепляется. Происходит превращение совершенно самобытного и своеобразного синтаксиса, смыслового и звукового строя внутренней речи в синтаксически расчлененную и понятную речь для другого. Отсюда следуют психологические механизмы самовыражения – идеи в духе экспрессивного диалога: только наличие другой точки зрения позволяет ребенку выстроить свою [6, 93–95].

М. Ю. Лотман видит смысл только там, где есть наличие контрастной точки зрения, вот почему, по его мнению, основополагающий прием организации диалога – противопоставление. «Значимо только то, что имеет антитезу» [7, 20]. Сопоставление мнений в диалоге сотрудничества, с одной стороны, выявляет близкий к истине смысл, с другой – оправдывает множественность точек зрения, семантическую разность интерпретаций.

М. Бахтин выявляет **внутреннее диалогическое слово**. Это слово на границе с противословом, слово, направленное на напряженное понимание собеседника. Феномен переживания в том, что действительный смысл переживания выявляет сопереживание. Если предметом диалога становится понимание другого, а не самовыражение на фоне другого, как в экспрессивном диалоге, то исходным как раз является стремление к диалогу-согласию, к согласованному, многоголосному пониманию [8, 118].

Таким образом, **диалог**, как один из важных элементов технологии проблемного обучения, порождает творческую активность личности, которая представляет собой качество субъекта, проявляемое в его деятельности.

Обратимся к **педагогике сотрудничества**, которая также является неотъемлемым элементом технологии проблемного обучения. Основоположниками данного направления являются российские педагоги В. Ф. Шаталов, С. Л. Лысенкова, И. Н. Ильин, И. П. Волков, М. П. Щетинин, В. Ф. Матвеев, С. Л. Соловейчик. В основе педагогики сотрудничества лежит творческий диалог между учителем и учеником. Особое внимание уделяется формированию личности учащегося. Учитель должен быть творческой личностью, индивидуальностью.

Благодаря данной теории, реализуется принцип: учащиеся получают углубленные знания благодаря обучению на факультативе, данная вариативная форма обучения должна соответствовать запросам современного общества.

Интересным является рассуждение Р. Х. Шакурова о взаимодействии субъектов обучения. В основе лежит соотношение сил и интересов, в результате чего выделяется три основных типа взаимодействия: сотрудничество, соперничество и доминирование [9, 14].

«**Доминирование** возможно только при неравенстве сил, когда одна из сторон имеет явное преимущество в интеллектуальном потенциале, в моральном авторитете. Примерное равенство сил порождает сотрудничество или соперничество» [9, 14].

«**Соперничество** представляет собой борьбу за доминирование. Оно выступает обычно как переходный тип взаимодействия» [9, 14].

«**Сотрудничество** – это такое взаимодействие, при котором субъекты содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет. Следовательно, сотрудничество предполагает оказание участниками деятельности взаимного содействия в ходе решения ими какой-то задачи» [9, 14].

Еще один фактор, влияющий на взаимодействие, – **эмоциональная атмосфера**. Продуктивное сотрудничество предполагает содружество, которое оплодотворено объединяющими чувствами, сплачивающими эмоциональными узами. В установлении типов сотрудничества ведущую роль играет учитель.

Перейдем к изучению **второго условия**. Мыслительный процесс напрямую связан с проблемной ситуацией. «**Условия возникновения проблемной ситуации**: для осмысления чего-либо или совершения каких-то необходимых действий человеку не хватает имеющихся знаний или известных способов действий; существование несоответствия между имеющимися у учащихся знаниями и новыми требованиями; необходимость использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях; наличие противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа; имеется противоречие между практически доступным результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования» [2, 125–126].

**Проблемная ситуация на факультативном занятии** имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику проблемное задание соответствует его интеллектуальным возможностям, способствует пробуждению у школьников желания выйти из этой ситуации, снять возникшее противоречие.

Так, на мой взгляд, необходимо четко разграничивать такие понятия как: проблемное задание и проблемную ситуацию. **Проблемное задание** не является проблемной ситуацией, оно может ее вызвать при определенных условиях. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

В общем виде технология проблемного обучения состоит в том, что перед учащимися ставится проблема, и они при непосредственном участии учителя или самостоятельно исследуют пути и способы ее решения.

«По степени познавательной самостоятельности учащихся **проблемное обучение истории на факультативном занятии** осуществляется в трех основных формах: первая – проблемное изложение, вторая – частично-поисковая деятельность, третья – самостоятельная поисковая деятельность» [2, 127].

На наш взгляд, наименьшая познавательная самостоятельность учащихся имеет место при **проблемном изложении на факультативном занятии по истории**. Сообщение нового материала осуществляется самим преподавателем. Учитель ставит проблему, вскрывает путь ее решения, демонстрирует учащимся ход научного мышления, делает их бы соучастниками научного поиска.

В условиях **частично-поисковой деятельности на факультативном занятии по истории** работа в основном направляется преподавателем с помощью специальных вопросов, побуждающих учащихся к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные части проблемы.

**Исследовательская деятельность на факультативном занятии по истории** представляет собой в полной мере самостоятельный поиск учеником решения проблемы.

**Третье условие** имеет право на существование при следующих обстоятельствах. Как, мы знаем, приемы умственной деятельности тесно связаны с приемами учебной работы. От класса к классу совершенствуются интеллектуальные умения учеников, примером может служить изучение истории в 5–7 классах на факультативе по истории. Учащиеся 5 класса должны уметь сравнивать отдельные события, давать описание фактов, объяснять исторические термины. Ученики 6 класса – анализировать и обобщать исторические факты, делать несложные выводы, давать сравнительные характеристики. Учащиеся 7 класса – выявлять существенные признаки; сравнивать однотипные явления, процессы; обобщать причины; обосновывать свои выводы фактами; уметь проводить сравнение; определять причины и следствия; локализовывать факты во времени и пространстве; грамотно работать с источниками; пользоваться приемами анализа и синтеза. Всеми этими умениями учащиеся овладевают на протяжении нескольких лет.

Важно понимать следующее: «человек усваивает 10% того, что слышит; 50% того, что видит; 70% того, что проговаривает; 90% того, что делает сам» [10, 9]. Поэтому, применение технологии проблемного обучения на факультативном занятии по истории способствует активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся и практическому применению полученных знаний.

### **Выводы**

Анализируя применение технологии проблемного обучения на факультативном занятии по истории в школе, обобщая опыт педагогов-экспериментаторов и свой собственный, приходим к следующим выводам, что технология проблемного обучения:

- 1) расширяет и углубляет знания;
- 2) обеспечивает организацию учебно-воспитательного процесса на основе высокой мотивации школьников;
- 3) учитывает индивидуальные склонности и способности;
- 4) гарантирует высокую познавательную и творческую активность учащихся, повышает их интеллектуальный потенциал;
- 5) развивает умения самовоспитания и самообразования;
- 6) практическое применение данной педагогической технологии даёт высокий результат.

### **Литература**

1. Стренковский, С. Организация факультативов в школах / С. Стренковский // Минская школа сегодня. – 2008. – № 11. – С. 16–19.
2. Игнатова, В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе / В. В. Игнатова. – Красноярск : СибГТУ, 2000. – 272 с.
3. Педагогика / Л. П. Крившенко [и др.]. – М. : ТК Велби Преспект, 2007. – 432 с
4. Бухвалов, В. А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В. А. Бухвалов. – М. : Педагогический поиск, 2000. – 144 с.
5. Философский словарь / И. Т. Фролов [и др.]. – 7-е изд., перераб. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 418 с.
7. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
8. Бахтин, М. М. Работы 20-х гг. / М. М. Бахтин. – Киев : NEXТ, 1994. – 384 с
9. Шакуров, Р. Х. Психологические основы сотрудничества / Р. Х. Шакуров. – СПб. : ВИПКПР и СП, 1994. – 44 с.
10. Черепанова, Е. Урок в формате тренинга / Е. Черепанова // Здоровье детей. – 2006. – № 23. – С. 8–11.

### **Summary**

The new tendencies in the modern system of education determine the necessity of optional classes at school as a form of variation study. It is impossible to imagine the modern optional class without the problematical training technology. It plays an important role in the system of school training. The pedagogical training technology gives schoolchildren the need system of knowledge, skills and experience; develops the interest to studies; ensures the stable training outcomes; forms abilities for selfeducation due to personal creative activity.

*Поступила в редакцию 16.12.10.*

УДК 371

*Н. Л. Силиванова***ПРОПЕДЕВТИКА УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

*В статье даются определения понятий «самостоятельная работа студентов» и «управляемая самостоятельная работа студентов», раскрывается процесс организации управляемой самостоятельной работы, эффективность которого зависит от ряда факторов: сочетания аудиторной и внеаудиторной, групповой и индивидуальной форм; учёта условий организации и обеспечения поэтапности и планирования; использования репродуктивных, продуктивных и исследовательско-творческих заданий; применения различных видов контроля управляемой самостоятельной работы студентов.*

**Введение**

На современном этапе социально-экономического и научно-технического развития общества одной из важнейших проблем, стоящих перед высшей школой, является повышение качества подготовки специалистов. Студент и выпускник высшего учебного заведения должны не только получать знания по предметам программы, овладевать умениями и навыками использования этих знаний, методами исследовательской работы, но и уметь самостоятельно приобретать новые научные сведения.

В этой связи все большее значение приобретает самостоятельная работа студентов. Анализ источников по данной проблеме выявил, что она имеет свою историю в теоретическом освещении и практической реализации основных положений в сфере образования. Однако вопрос о рациональной организации управляемой самостоятельной работы студентов является недостаточно исследованным.

Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в процессе обучения в вузе, формирование умений учебного труда являются основой послевузовского образования и дальнейшего повышения квалификации. Поэтому в вузе студенты должны получить подготовку к последующему самообразованию, а главным средством достижения цели является управляемая самостоятельная работа студентов.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Понятие «самостоятельная работа» многогранно, поэтому вполне естественно, что оно не получило до сих пор единого толкования в педагогической литературе. Нам предоставляется важным детально рассмотреть данное понятие, проанализировать его сущность по отношению к различным ступеням обучения.

В трудах, посвященных обучению самостоятельной работе в средней школе (Ю. К. Бабановой, В. К. Буряк, Л. Г. Вяткин, В. Г. Дайри, В. Н. Есипов, Л. В. Жарова, Р. М. Михельсон, О. А. Нильсон, П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова), это понятие рассматривается и как форма организации, и как метод, и как средство обучения, и как вид учебной деятельности.

Анализ научных работ, посвященных проблеме обучения самостоятельной работе в средних учебных заведениях, позволяет выделить следующие основные положения, которые не теряют своего значения и в отношении высшей школы:

– самостоятельная работа является видом познавательной деятельности обучаемых на уроке и дома; её выполнение осуществляется по заданию учителя, но без его непосредственного участия;

– самостоятельная работа способствует формированию таких важных черт личности, как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду и др.;

– при самостоятельной работе цель каждого задания должна быть осознана, т. е. для его выполнения учащиеся опираются на свои знания, предметные умения, опыт в изучении данной дисциплины, а также умения пользоваться средствами обучения;

– самостоятельная работа требует наличия у учащихся умений, способствующих её рациональной организации: умение планировать работу, четко определять систему задач, вычленив среди них главные, уметь избирать способы наиболее быстрого и экономного решения, оперативно контролировать выполнение задания, умение быстро вносить коррективы в самостоятельную работу, анализировать общие итоги работы, сравнивать эти результаты с намеченными в начале её, выявлять причины отклонений и намечать пути их устранения в дальнейшей работе.

Исследователи, занимающиеся интересующей нас проблемой применительно к высшей школе (С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, Е. Я. Голант, Б. Г. Иоганзен, С. И. Зиновьев, А. Г. Молибог, Р. А. Нимазов, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др.), также вкладывают в понятие «самостоятельная работа» различное содержание.

Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как независимый поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С. И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, зачетам, экзаменам, выполнения курсовых и дипломных работ (А. Г. Молибог); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Нимазов).

Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятельности, по выработке умений и навыков рационально приобретать полезную информацию (Б. Г. Иоганзен). Самостоятельная работа рядом авторов понимается также как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, проходящей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С. И. Зиновьев).

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес и как основа самообразования. С другой стороны, – это система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

В этой связи следует отметить, что исследователи, занимающиеся проблемой самостоятельной работы студентов, вкладывают в это понятие разное содержание. На наш взгляд, *самостоятельная работа* может рассматриваться как вид познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов и управляемой преподавателем.

В настоящее время возрастает роль самостоятельной работы студентов в связи с тем, что по ряду учебных дисциплин уменьшился объём аудиторных занятий. Важным условием эффективности самостоятельной работы выступает обеспеченность студентов учебниками и учебными пособиями. Но даже при наличии необходимой литературы возникают трудности, связанные как с недостаточным умением студентов ориентироваться в сложном учебном материале, так и с организацией контроля за его усвоением. Нередки случаи недисциплинированности студентов, когда к самостоятельной работе они относятся без должной ответственности. В связи с этим особенно актуальным является организация *процесса управления самостоятельной работой студентов*.

Преследуя цель повышения качества подготовки специалистов, следует наряду с сообщением определенных программных сведений более активно осуществлять управление процессом получения и усвоения знаний студентами, особенно при их самостоятельной работе.

Определенный вклад в решение данной проблемы должна внести более тщательная разработка и внедрение в процесс обучения современных, научно обоснованных учебных пособий, учебно-методических пособий и рекомендаций. Учебные пособия выполняют не только информационную, но и организационно-контролирующую и управляющую функции.

В частности, управляющая функция учебного пособия проявляется в рубрикации, в текстовом выделении основных предложений учебного материала, в наличии структурно-логических схем, выявляющих взаимосвязь учебных материалов в обобщающих выводах.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов учебные пособия должны дополняться учебно-методическими рекомендациями, выполняющими не только руководящую, но и направляющую, управляющую роль. Содержание представленных работ должно указывать, в какой последовательности следует изучать материал дисциплины, обращать внимание на особенности изучения отдельных тем и разделов, помогать отбирать наиболее важные и необходимые сведения, а также давать объяснения вопросам программы, которые обычно вызывают наибольшие затруднения и приводят к ошибкам.

Профессиональный рост специалиста, его социальная востребованность зависят от умения проявлять инициативу, решать нестандартные задачи, от способности к планированию и анализу результатов своих самостоятельных действий.

Всё это переориентирует самостоятельную работу с традиционной цели – простого усвоения знаний, приобретения умений и навыков, опыта творческой и научно-информационной деятельности – на развитие внутренней и внешней самоорганизации будущего специалиста, активно-преобразующего отношения к получаемой информации, способности к индивидуальному самообучению. Данная деятельность особенно актуальна в связи с развитием новых форм образовательного процесса: дистанционного обучения, экстерната и др. Соответственно главный признак самостоятельной работы состоит не в том, что студент занимается без непосредственного участия и помощи преподавателя, а в том, что в его деятельности сочетаются функция перевода информации в знания, умения и функция управления этой деятельностью.

На современном этапе основной задачей самостоятельной работы является формирование готовности (возможности и потребности) обучающихся к управлению собственной познавательной деятельностью. Отчётливо осознаваемой студентами целью самостоятельной работы является приобретение индивидуального знания. Даже при написании творческой работы (реферата, доклада, сообщения и т. д.) большинство из них видят её смысл в углублении собственного знания по определенной проблеме.

Следует заметить, что подавляющее большинство традиционно осваиваемых способов самостоятельной учебной деятельности (выработка лексических навыков аудирования и конспектирования, культуры чтения, овладение стилистической научной речью, умением использовать доступные библиотечные ресурсы, находить информацию с помощью автоматизированных систем и информационных сетей и др.) ориентировано на развитие способностей получать необходимые сведения из готовых источников, активизировать познавательную деятельность.

При осуществлении любых информационных процессов (поиск информации, её хранение, переработка, распространение) студенты имеют дело с научными трудами, нормативными документами – монографиями, пособиями, статьями, программами, инструкциями, методическими указаниями, учебными пособиями и т. д., постоянно привлекая их в качестве источников информации.

Учебные задания, предлагаемые студентам для самостоятельной работы, нацеленные на развитие методологических знаний и умений, должны предполагать мобильную форму конечного продукта (и по объему, и по содержанию). Организация самостоятельной работы студентов в контексте информационной деятельности – создание библиографического списка, аннотации, реферата, обзора, таблицы, аналитической справки, диаграммы, рецензии и т. д.

Все это позволяет студенту не только пройти весь путь решения творческой задачи – от момента зарождения творческого замысла до его воплощения в материальном продукте, но и многократно воспроизвести творческий процесс, обрабатывая необходимые умения в изменяющихся условиях. В конечном счёте это должно привести к развитию способности быстро и точно спрогнозировать, спланировать и скорректировать познавательные действия на любом этапе информационных процессов.

Заметим, что активная переработка информации необходима (и возможна) в содержании практически любого учебного предмета. Это означает, что самостоятельная научно-информационная деятельность органично связана с учебным процессом на любом этапе и при любой форме организации (лекционные, практические и лабораторные занятия, внеаудиторная работа).

Подчеркнем, что вопрос заключается не просто в приобретении дополнительных умений излагать материал в письменной форме, но и в развитии через речь (как способ формирования мысли посредством языка) научного мышления будущих специалистов, их способности к коммуникации.

Изменяется и роль преподавателя в самостоятельной работе студентов. С традиционной – контролирующей – функции акцент в его деятельности переносится на функцию *управления* внешними факторами: формирование установок, определение характера информационной среды, включение самостоятельного задания в структуру занятия, выбор методов работы в соответствии с намеченными целями и т. п. Управляя внешними факторами, преподаватель создает условия для развития внутренней самодеятельности – целевых и волевых установок, прояснения ценностей.

По мере развития готовности к самостоятельной работе функция контроля со стороны преподавателя заменяется различными формами самоконтроля. От первоначального непосредственного *руководства преподавателя* через опосредованное «руководство» студент переходит к *самоуправлению собственной деятельностью*.

Изучение и анализ современной психолого-педагогической литературы [1]–[15], а также апробация и внедрение ряда учебно-методических работ по проблеме организации самостоятельной работы студентов позволили в УО МГПУ им. И. П. Шамякина разработать и принять положение «Об управляемой самостоятельной работе студентов». Структурно-содержательные аспекты данного положения состоят в следующем:

#### 1. Общие положения

*Управляемая самостоятельная работа студентов (УСРС)* – это особым образом организованная целенаправленная деятельность преподавателя и студента, основанная на осознанной индивидуально-групповой познавательной активности по системному освоению лично и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их получения и представления (формирование профессиональных компетенций).

*Цель* управляемой самостоятельной работы студентов – развитие внутренних механизмов познавательной активности и познавательных способностей студентов, овладение способами пополнения и обновления знаний, формирование и совершенствование практических умений и навыков, приобретение опыта творческой и исследовательской деятельности.

В самостоятельной работе как в форме организации педагогического процесса в вузе различают три уровня: контролируемая самостоятельная работа (КСР), управляемая самостоятельная работа (УСР) и самообразование. Данные виды отличаются степенью управления преподавателем самостоятельной деятельностью студента. *Управляемая самостоятельная работа* предполагает уровень формирования умений и навыков выполнения инвариантных типов заданий, которые требуют проявления творческого и исследовательского потенциалов студента и предусматривают более высокий уровень его активности.

*Формы* управляемой самостоятельной работы студентов: аудиторная и внеаудиторная; групповая и индивидуальная.

*Аудиторная самостоятельная работа студентов* организуется в аудитории под управлением и контролем преподавателя в соответствии с расписанием. *Внеаудиторная самостоятельная работа* выполняется в отсутствие преподавателя (в библиотеке, компьютерном классе, научной лаборатории, в домашних условиях и др.). *Групповая самостоятельная работа* предполагает взаимодействие группы студентов по выполнению того или иного задания. *Индивидуальная самостоятельная работа* основана на реализации индивидуального плана изучения дисциплины.

Соотношение аудиторной и внеаудиторной, групповой и индивидуальной самостоятельной работы определяется с учетом учебно-методического, материально-технического обеспечения учебного процесса и зависит от уровня сложности и объема изучаемой дисциплины, а также готовности и мотивации студентов.

*Условия* организации управляемой самостоятельной работы студентов:

- учебно-методическое обеспечение УСРС (учебная, методическая, справочная и научная литература, электронные учебно-методические комплексы);
- материально-техническое обеспечение;
- наличие методических пособий и рекомендаций по организации управляемой самостоятельной работы студентов;
- обеспечение поэтапности внедрения, систематичности организации и качественного системного контроля, оценки результативности УСРС.

УСРС как форму организации учебного процесса рекомендуется вводить, начиная с 3 курса.

## 2. Этапы осуществления УСРС

Этапы организации и проведения управляемой самостоятельной работы студентов:

2.1. *Подготовительный этап.* Предполагает продумывание логики организации и составление раздела УСРС в программе по каждой учебной дисциплине, разрабатываемой преподавателями исходя из требований оптимальности выделения тем и заданий для самостоятельной работы, ее сквозное планирование на семестр. Программы утверждаются кафедрами и координируются деканатами. Данный этап включает в себя подготовку учебно-методических материалов, необходимых для реализации самостоятельной работы студентов.

2.2. *Организационный этап.* На этом этапе предполагается определение целей индивидуальной и групповой деятельности студентов; проведение вводной лекции или индивидуальных (групповых) вводных консультаций; установление сроков и форм предоставления промежуточных результатов.

2.3. *Основной этап.* Предполагает реализацию программы УСРС, консультирование, проверку и фиксирование промежуточных результатов, организацию и самоорганизацию работы студентов, самоконтроль и самокоррекцию, осуществление положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности.

2.4. *Заключительный этап.* На данном этапе происходит оценивание значимости и анализ результатов УСРС, их систематизация, оценка эффективности программы, видов, методов и приемов работы, формулируются выводы о направлениях оптимизации самостоятельного учебного труда студентов.

## 3. Планирование и организация УСРС

Решение о переходе на УСРС и объеме часов принимается на заседании кафедры и утверждается на совете факультета.

Количество часов, отводимых на УСРС, должно составлять до 50% от лекционной нагрузки на изучаемую дисциплину либо до 30% от аудиторной нагрузки (в зависимости от специфики изучаемого курса, от наличия необходимой учебно-методической базы и электронных учебно-методических комплексов), отражаться в рабочих учебных планах, учебных программах по изучаемым дисциплинам и в индивидуальных планах преподавателей. В учебные программы по изучаемым дисциплинам вводится раздел «Управляемая самостоятельная работа студентов», в который включены: темы, список и формы обязательных заданий и заданий по выбору студента для самостоятельной работы и сроки их выполнения; специальные формы контроля; вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания, примеры оформления самостоятельной письменной работы и др.

Наличие и своевременное обновление всех методических материалов по УСРС контролируются заведующим кафедрой.

УСРС планируется студентами совместно с преподавателем. Запись о выполнении учебной нагрузки по УСРС и оценка ее качества по различным видам самостоятельной деятельности фиксируется преподавателем, ведущим дисциплину, в студенческом журнале и учитывается при выставлении экзаменационной оценки. Количество мероприятий деятельности по УСРС должно быть не менее двух в рамках изучаемой учебной дисциплины в семестре, по совокупности которых средним арифметическим определяется итоговая отметка за УСРС.

Студентам, которые не смогли сдать виды отчетности по УСРС в установленный кафедрой срок по уважительным причинам, заведующий кафедрой устанавливает индивидуальные сроки сдачи отчетности. Если студент не выполнил задания без уважительной причины, задолженности по формам контроля УСРС сдаются на платной основе. К зачетно-экзаменационной сессии студенты допускаются при условии выполнения всех семестровых видов отчетности по УСРС с положительной отметкой.

Для успешной организации и проведения УСРС кафедрами разрабатываются формы аудиторной работы и контрольных мероприятий с предполагаемыми сроками проведения, которые предоставляются в деканат факультета. Деканат на основе представленных данных составляет и утверждает график УСРС (схема), что поможет избежать проведения одновременно нескольких контрольных мероприятий по различным учебным дисциплинам.

## ГРАФИК УСРС СТУДЕНТОВ \_\_\_\_\_ курса

факультета \_\_\_\_\_

№	Недели																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	гк			ик		т		пз						ик			пр
2		гк			ик				т		к					р	
3			гк				пз			пр					к		
4			гк				ик		р				т				
5	гк							ик				пр					р
6					гк	ик				к					т		
7		гк		ик			т				пз					т	

Примечание: 1–7 – название учебных дисциплин.

*Условные обозначения:*

гк – групповая консультация;

ик – индивидуальная консультация;

т – тестирование;

пз – промежуточный зачет;

пр – письменная групповая контрольная работа;

к – коллоквиум;

р – оценка рефератов, эссе, докладов и др.

**Схема – График УСРС****4. Виды управляемой самостоятельной работы студентов и формы её контроля:**

Виды управляемой самостоятельной работы студентов могут быть различными в зависимости от целей обучения, характера дисциплины, объема отводимых часов. Конкретными видами могут быть:

4.1. *Репродуктивные*: выполнение упражнений из учебной литературы; прослушивание аудиоматериалов; просмотр видеоматериалов; работа со словарями; письменные работы; изучение учебных пособий и др.

4.2. *Продуктивные*: подготовка фрагментов лекций и их презентация; изучение, аннотирование, реферирование дополнительной научной литературы; написание тематических докладов, рефератов; участие студентов в составлении тестов; создание карт, графиков и других наглядных пособий по изучаемым темам и др.

4.3. *Исследовательско-творческие*: задания творческого характера; выполнение научно-исследовательской работы; написание эссе на проблемные темы; составление библиографии по заданной теме и её реферирование; подготовка к олимпиадам, конференциям и конкурсам, подготовка публикаций и др.

Результаты УСРС могут быть представлены в форме индивидуального или группового отчета (реферат, конспект первоисточников, доклад, устное сообщение, схемы, таблицы, модели, макеты, аннотации, эссе, презентации и др.).

В качестве контроля УСРС могут использоваться следующие индивидуальные и коллективные формы:

- индивидуальные беседы с преподавателем;
- коллоквиумы;
- выполнение тестовых заданий;
- промежуточные зачеты;
- проведение групповых письменных работ;
- заполнение контурных карт по определенным заданиям и др.;
- виды контроля, учитывающие специфику изучаемой темы.

Качество выполнения заданий по УСРС оценивается по рейтинговой системе: репродуктивные виды – максимальный бал – 7 (семь); продуктивные – максимальный бал – 8 (восемь); исследовательско-творческие – максимальный бал – 10 (десять). Итоговая отметка по УСРС определяется средним арифметическим.

Результаты самостоятельной научно-исследовательской работы студентов могут быть опубликованы в специализированных студенческих или научных, научно-методических изданиях вуза и его подразделений, апробированы на научно-практических студенческих конференциях.

#### 5. Нормирование учебной нагрузки преподавателей и студентов на УСРС

Часы, выделенные на УСРС, используются для проведения установочных занятий, консультаций, контрольных мероприятий и др. Они фиксируются в журналах академических групп и в кафедральных журналах учета нагрузки профессорско-преподавательского состава.

При введении УСРС по дисциплине кафедра определяет индивидуальную норму учебной нагрузки соответствующего преподавателя, исходя из фактического объема часов, которые должны быть выполнены после перевода учебных занятий на данную форму работы. В этом случае в учебную нагрузку преподавателя включаются фактический объем аудиторных часов и часы, выделенные на УСРС.

Разработка методического обеспечения УСРС включается в индивидуальный план преподавателя в раздел «Учебно-методическая работа» и выполняется в соответствии с приказом «Об утверждении примерных норм времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом высших учебных заведений» от 24.11.1999 года № 699.

Преподаватели, планируя формы УСРС, должны учитывать время, необходимое студентам для их выполнения, наличие в библиотеках и на кафедрах достаточного количества монографической, учебной, учебно-методической литературы на электронных и бумажных носителях.

#### **Выводы**

Таким образом, повышение эффективности и качества процесса организации управляемой самостоятельной работы зависит от ряда факторов: от сочетания аудиторной и внеаудиторной, групповой и индивидуальной форм; от учёта условий организации и обеспечения поэтапности и планирования; от использования репродуктивных, продуктивных и исследовательско-творческих заданий; от применения различных видов контроля управляемой самостоятельной работы студентов.

#### *Литература*

1. Белокоз, Е. И. Управление самостоятельной работой студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей / Е. И. Белокоз // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 7. – С. 40–52.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Зобов, Р. А. Самореализация человека: введение в человековедение : учеб. пособие / Р. А. Зобов, В. Н. Келасев. – СПб. : Санкт-Петербург. ун-т, 2001. – 280 с.

4. Золотухина, Л. С. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов / Л. С. Золотухина // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 12. – С. 11–14.
5. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
6. Казимирская, И. И. Контролируемая самостоятельная работа студентов как категория дидактики / И. И. Казимирская // Народная асвета. – 2005. – № 7. – С. 18–22.
7. Колесников, А. В. Организация и учебно-методическое обеспечение контроля самостоятельной работы / А. В. Колесников // Высэйшая школа. – 2005. – № 5. – С. 66–68.
8. Лобанов, А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
9. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук [и др.] ; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
10. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
11. Пуйман, С. А. Педагогика: основные положения курса / С. А. Пуйман. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 256 с.
12. Степаненков, Н. К. Педагогика школы : учеб. пособие / Н. К. Степаненков. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
13. Теоретико-методические аспекты организации самостоятельной работы учащихся и студентов / И. И. Цыркун [и др.] // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 1. – С. 31–41.
14. Хугорской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хугорской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
15. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству : пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. – Минск : БГПУ, 2006. – 311 с.

#### *Summary*

In the given article the definitions of the concepts «independent work» and «operated independent work» of students are given, the process of organisation of the operated independent work is revealed. The efficiency of the operated independent work depends on a number of factors: combinations of the class and out-of-class, group and individual forms; the account of conditions of the organisation, ensuring of sequence of stages and planning; usage of reproductive, productive and creative tasks; application of various kinds of the control of the operated independent work of students.

*Поступила в редакцию 30.11.10.*

**ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ**

УДК 82.09(476)«19/20»

*М. В. Аляшкевіч***ПЕРАДУМОВЫ ТРАНСФАРМАЦЫІ БЕЛАРУСКАЙ  
ЛІТАРАТУРНАЙ КРЫТЫКІ МЯЖЫ ХХ–ХХІ стст.**

*Артыкул прысвечаны асэнсаванню перадумоў трансфармацыі сучаснай беларускай літаратурнай крытыкі. Аўтар вылучае эканамічныя, камунікатыўныя, культуралагічныя і псіхалагічныя перадумовы трансфармацыі крытыкі мяжы стагоддзяў. У артыкуле аналізуецца ўплыў на развіццё літаратурнай крытыкі такіх фактараў, як раздзяржаўленне літаратурных інстытуцый і пераход да рынкавай эканомікі, стратыфікацыя чытацкай аўдыторыі і змены ў рэцэнцый тэкстаў, выкліканыя пашырэннем электронных сродкаў масавай інфармацыі і камунікацыі, інфармацыйная насычанасць і мультыкультуралізм у грамадстве, спад цікавасці да чытання, змена грамадскага статусу літаратуры і крытыкі.*

**Уводзіны**

Крытыка першага дзесяцігоддзя ХХІ ст. апынулася ў зменлівых эканамічных, камунікатыўных і культуралагічных умовах. Паступовае прыстасаванне да іх, асэнсаванне зменаў, якія адбыліся ў папярэдняе дзесяцігоддзе, характарызуюць развіццё сучаснай крытыкі. Да трансфармацыі крытыкі спрычыніліся некалькі ўзаемазвязаных складнікаў: эканамічны – крытыка засвойвае нормы і функцыі, запатрабаваныя рынкам; камунікатыўны – крытыка авалодвае новымі формамі і сродкамі ўплыву на рэцыпіентаў, у тым ліку абжывае новыя сродкі масавай інфармацыі і камунікацыі; культуралагічны – крытыка ажыццяўляе сінтэз набыткаў найноўшай тэорыі літаратуры і гульнявых элементаў масавай культуры; псіхалагічны – крытыка выпрабювае новыя стылістыкі і метады ўздзеяння на масавую свядомасць.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

*Эканамічныя перадумовы.* Раздзяржаўленне ў час перабудовы літаратурных інстытуцый, такіх, як творчы саюзы і аб'яднанні, звязаныя з імі СМІ, выдавецтвы і прэміі, спрычынілася да зменаў умоў існавання літаратурнай крытыкі. Эканамічныя наступствы праявіліся найперш у зніжэнні заробкаў крытыкаў і пагаршэнні ўмоў творчасці, што выклікала масавы адток з прафесіі. Напрыклад, за савецкім часам крытык як сябра творчага саюза мог разлічваць на дапамогу пры выданні кнігі, атрыманні жылля, арганізацыі адпачынку, на фінансавую падтрымку па заяве і пакрыццё выдаткаў пры пахаванні. Пасля набыцця беларускім Саюзам пісьменнікаў статусу грамадскай арганізацыі гэтыя прывілеі былі страчаны. Прафесійныя крытыкі былі вымушаны шукаць дадатковых заробкаў у іншай прафесіі, а часам і ўвогуле змяняць від заняткаў. З аднаго боку, гэта прывяло да своеасаблівай «радоўкі радкоў» (М. Скобла) – у прафесіі засталіся толькі высока матываваныя, апантаныя крытыкі. З іншага, памяншэнне колькасці крытыкаў прывяло да зніжэння разнастайнасці крытычных водгукаў, індывідуалізацыі крытычнага выступу, росту ступені адказнасці крытыка і паніжэння рэпрэзентатывнасці яго меркавання. Калі раней крытык мог абапірацца на меркаванне сукупнасці крытыкаў і аўтарытэтную ўстанову – творчы саюз, дык цяпер можа абапірацца адно на ўласны густ і пераканаўчасць аргументаў. Паніжэнне заробкаў мела таксама і сацыяльна-псіхалагічныя наступствы: паніжэнне грамадскага статусу працы крытыка, разгубленасць і песімістычныя настроі аўтараў.

Павышэнне коштаў на друк, выкліканае перабудовачнай лібералізацыяй коштаў, спрычынілася да ўдаражання кніг і друкаваных перыядычных выданняў, абвальнага падзення накладаў, памяншэння лістажу выданняў. Выдавецтвы мусілі перагледзець свае планы – з іх выпадала ўсё, што разлічвалася на доўгатэрміновую перспектыву і не прыносіла непасрэднага

прыбытку, у тым ліку крытыка; аддзелы літаратурна-мастацкай крытыкі перыядычных выданняў таксама рэдукаваліся. Праўда, прычыны, па якіх пад скарачэнне трапіла сярод іншага і крытыка, маюць не эканамічную, а хутчэй ідэалагічную прыроду – крытыка апынулася не прадавальной, бо разам з літаратурай згубіла свой высокі статус уладарніцы думак: «літаратурная крытыка перастала быць вядучай інстанцыяй, якая выпрацоўвае і дыктуе законы і нормы, перастала быць галоўным сродкам сацыяльнай і культурнай самарэфлексіі» (тут і далей пераклад мой – М. А.) [1, 256].

У той жа момант, узнікненне новых выдавецтваў і выданняў, залежных не ад ідэалагічнага дыктату дзяржавы, але ад рыначнай кан'юнктуры, спрыяла пашырэнню спектру функцый і магчымасцяў крытыкі. Палітычнае кіраванне такой стратэгічна важнай сферай, як СМІ, пачало ажыццяўляцца праз эканамічныя рычагі: для афіцыйнага і незалежнага друку, выдавецтваў усталёўваюцца розныя падаткі [2, 405], квоты на паперу, што ўплывае на іх перыядычнасць, якасць, наклад, распаўсюджанне, кошт і іншыя паказальнікі. Магчымасць доступу выдаўцоў і рэдактараў да міжнародных фондаў і грантаў мела наступствам паўстанне дадатковых пляцовак для крытычных выступаў. Усё гэта прывяло да дэцэнтрацыі сістэмы друку, стварэння прэстай карціны літаратурнага працэсу без выразнай іерархіі выданняў і выдавецтваў.

Кароткі перыяд паслаблення апекі дзяржавы над беларускімі культурнымі ўстановамі (пачатак 90-х) неўзабаве змяніўся эканамічнымі датацыямі, адыход ад якіх вядзецца дасюль. Існаванне прыватных культурніцкіх ініцыятыў і міжнародных культурных грантаў разнастайвае беларускую інфармацыйную прастору. У адрозненне ад усходніх суседзяў, у нас захавалася павязь паміж дзяржавай і творчымі саюзамі і арганізацыямі – некаторае паслабленне гэтай сувязі прывяло да пазбаўлення Саюза пісьменнікаў (былога нацыянальнага аддзялення СП СССР) маёмасці (дом адпачынку «Іслач», Дом літаратара) і друкаванага органа – тыднёвіка «Літаратура і мастацтва», затым – да ўтварэння новага Саюза пісьменнікаў. Пад кіраванне новага саюза быў вернуты Дом літаратара і тыднёвік, у той час як стары саюз прайшоў праз судовыя працэсы, працягнуў існаванне як грамадская арганізацыя і заснаваў шэраг іншых СМІ, сярод якіх літаратурны дадатак да газеты «Новы час» – «Літаратурная Беларусь», які выступае эквівалентам колішняга «ЛіМа». Паралельнае існаванне двух саюзаў дапаўняецца дзейнасцю творцаў беларускага ПЭН-цэнтру. Яшчэ адной літаратурнай інстытуцыяй, якая ўплывае на бягучы літаратурны працэс, з'яўляецца Інстытут мовы і літаратуры імя Якуба Коласа і Янкі Купалы Нацыянальнай акадэміі навук.

Выпадзенне пэўнай часткі друку з агульнадзяржаўнай сістэмы распаўсюджвання мела вынікам скарачэнне чытацкай аўдыторыі выданняў, канцэнтрацыю выпуску новых кніг і СМІ ў сталіцы і буйных гарадах, вылучэнне ў літпрацэсе геаграфічных цэнтраў і перыферыі і іх узаемнага адасаблення. Для крытыкі гэта азначала згубленне шырокага чытальніцкага кола, стратыфікацыю аўдыторыі па месцы пражывання.

*Камунікатыўныя перадумовы.* Пэратварэнне тэкстаў у тавар, які трэба прапаноўваць выдаўцам і рэдактарам, адбываецца на ўсёй літаратурнай камунікацыі. Як тавар павінен мець яркую прывабную ўпакоўку, так крытычны тэкст цяпер імкнецца да яркасці, індывідуальнасці і адасаблення ад іншых крытычных тэкстаў. Пасля доўгага перыяду выканання дзяржаўных замоў выдавецтвы ад часоў перабудовы апынаюцца сам-насам з чытачом. З аднаго боку, гэта азначае канец выпуску мільённымі накладамі кніг, якія выдаваліся без увагі на чытача і потым хутка траплялі ў разрад макулатуры, каб быць абмененымі на іншае, цікавае чытачу выданне. З другога боку, вывучэнне чытача прыводзіць да арыентацыі кнігавыдаўцоў і рэдактараў на самы непатрабавальны густ, да прадукавання масавага чытва, якое можа быць прададзена ў кароткі тэрмін. Адбываецца размежаванне розных груп чытацкай аўдыторыі. Разлік на чытача, інтарэсы шырокіх чытацкіх масаў прыводзіць да сегментацыі крытыкі: частка крытыкі па-ранейшаму звяртаецца да ідэальнага чытача, частка крытыкі імкнецца захапіць і ўтрымаць увагу рэальнага чытача. Вылучаецца таксама крытыка, разлічаная на спецыфічнага нешматлікага чытача – літаратараў і крытыкаў [3].

Сам чытач не застаецца нязменным. Пашырэнне камп'ютарызацыі, далучэнне творцаў і чытачоў да глабальных баз дадзеных, пошукавых сістэм і сацыяльных сетак адбываецца на рэцэпцыі тэкстаў. Даследчыкі вылучаюць такія рысы, уласцівыя новым спажывецтвам інфармацыі, як фрагментацыя і дысперснасць увагі, хуткасць яе пераключэння [4]. З'яўленне новых прыладаў

счывання і апрацоўкі інфармацыі (рыдэры, мабільныя тэлефоны і КПК), яе прэзентацыі (аўдыёкнігі, скароты ў фармаце мікраблогу) мяняе само ўяўленне аб чытанні. Імклівае развіццё нашых сеткавых СМІ, адпраўным пунктам якога можна лічыць з'яўленне ў 1996 годзе першай электроннай версіі беларускай газеты «Вечерний Минск», працягваецца ўсё першае дзесяцігоддзе новага веку. Змены ў сеціве адбываюцца так хутка, што не заўжды паспяваюць атрымаць належную навуковую і культуралагічную рэфлексію. Гэтыя змены ўлічваюцца крытыкай, якая імкнецца заставацца цікавай для максімальнага кола рэцыпіентаў. Адаптацыя да інтэрнэт-камунікацыі ўплывае на стыль крытыкі, яе жанравую сістэму, выклікае да жыцця новыя формы існавання крытыкі, такія, як форумная крытыка, крытыка ў блогасферы. Паколькі крытыка з'яўляецца відам публічнай камунікацыі, якому ўласцівыя апэратыўнасць і рэфлексія над культурнымі працэсамі, пастолькі змены, выкліканыя ўсталяваннем новай культурнай парадигмы (М. Тычына, Г. Кісліцына), будуць найбольш відавочныя менавіта ў крытыцы: «Літаратурная крытыка ў большай ступені, чым сама літаратура або літаратуразнаўства, звязана з грамадскай камунікацыяй, яе ўмовамі, установамі і сродкамі» [1, 14–15]. Гэта робіць магчымым экстрапаляцыю звестак, атрыманых у ходзе нашага даследавання, на шырэйшае культурнае поле.

*Культуралагічныя перадумовы.* Сучаснай камунікацыйнай прасторы ўласцівы разамкнёнасць і вынікаючы з яе мультыкультуралізм. Замкнёная раней на самой сабе, савецкая культура пры канцы свайго існавання намагалася ўвабраць і засвоіць амаль цэлае стагоддзе замежнага досведу за адно дзесяцігоддзе. Тое, што даводзілася так інтэнсіўна засвойваць, не было аднародным як па характары (масавае і элітарнае), так і па аб'ёме (асобныя канцэпцыі і цэлыя тэорыі). Інтэлігенцыі трэба было адначасова прывыкаць да, умоўна кажучы, «смерці аўтара» (Р. Барт) і чэргаў па гамбургеры.

Аслабленне ідэалагічнага дыктату і скасаванне цензуры прывяло да ўзбагачэння культурнага поля канцэпцыямі, якія распрацоўваліся айчыннымі аўтарамі ў розныя часы да прыходу савецкай улады і пасля яе ўсталявання, а таксама тэкстамі гэтых аўтараў (М. Гарэцкі, В. Ластоўскі, М. Багдановіч). Напрыклад, падрыхтоўка поўнага збору твораў М. Багдановіча выявіла вялікую колькасць купюр у крытычных працах аўтара [5, 301], таму вяртанне ўсёй крытычнай спадчыны класіка мела вялікае значэнне для айчыннай крытычнай думкі [6, 479]. Вяртанне імёнаў рэпрэсаваных літаратараў мяняла агульную карціну нашай літаратуры, паказвала на яе эстэтычную неаднароднасць (творчасць аўтараў Заходняй Беларусі і беларускіх эмігрантаў).

Пры асэнсаванні культуралагічных змен айчыныя даследчыкі прыходзяць да канцэпцыяў пераходнага перыяду (М. Тычына), змены культурнай парадигмы (М. Тычына, Г. Кісліцына), усталявання Новай Літаратурнай Сітуацыі (В. Акудовіч, Г. Кісліцына). Характэрнымі рысамі НЛС у 1999 годзе В. Акудовіч называе наступныя: 1) стварэнне сістэмы незяржаўных літаратурных выдавецтваў і выданняў, незалежных літаратурных аб'яднанняў – «Тутэйшыя», «Таварыства вольных літаратараў», «Бум-бам-літ», – рэгіянальных і мясцовых суполак; 2) вызваленне літаратуры з-пад вонкавага ідэалагічнага дыктату, эстэтычную разняволенасць і размаітасць эстэтычных пошукаў; 3) уздым чарговага беларускага адраджэння, які прыпадае на канец 1980-х – пачатак 1990-х гг.; 4) тэндэнцыю да дэцэнтрацыі і рэгіяналізацыі літаратурнага працэсу; 5) улучэнне беларускай літаратуры ў агульнаеўрапейскі эстэтычны кантэкст праз эстэтыку постмадэрнізму; 6) хуткае абнаўленне сітуацыі, адной з вонкавых праяваў чаго выступае нядоўгае існаванне суполак і ўзнікненне новых замест тых, што распаліся [7].

*Псіхалагічныя перадумовы.* Адным з псіхалагічных наступстваў перабудовы стаў крызіс інтэлігенцыі, прычыны якога, на думку даследчыкаў, варта шукаць перш-наперш у сацыяльнай псіхалогіі, у поглядах і каштоўнасных арыенцірах людзей [1, 47]. Чытацкі бум 1986–1990 гг., пасля доўгага перыяду кніжнага дэфіцыту і інфармацыйнага голаду, многімі крытыкамі і літаратарамі быў успрыняты не як часовая з'ява, а як усталяванне новага парадку. Спад цікаўнасці да кнігі быў выкліканы і яе ўдаражаннем, і скарачэннем вольнага часу ў аўдыторыі, якая ў дзевяностыя гады больш чым раней была вымушана займацца пошукам заробку. Гэты спад чытання прывёў да расчаравання творцаў у чытачах і ў літаратуры ўвогуле.

Дэвальвацыя грамадскай ролі і паніжэнне традыцыйна высокага статусу інтэлігенцыі таксама не спрыялі аптымістычным настроям. Часавая канцэнтрацыя зменаў вакол літаратуры выклікала ўспрыняцце іх як «катастрафічных». Разам з савецкай палітычнай сістэмай абрынулася

аснова светапогляду многіх інтэлігентаў. Да таго, велізарная маса насельніцтва перастала чытаць кнігі. Інтэлігенцыя нарэшце пабачыла сапраўднага чытача, а не яго ідэальны вобраз: «У новай сітуацыі прадстаўнікі і афіцыйнай, і неафіцыйнай груп інтэлігенцыі апынуліся ў канфрантацыі з масавай культурай, дакладней, пабачылі і ўсвядомілі разрыў паміж сваімі ўяўленнямі аб грамадскасці, якой адрасавалі сваю творчасць, і рэальнасцю. <...> ...масы чытачоў павялі сябе не як публіка, якая ўмее разумна і ўзважана меркаваць, крытычна ацэньваць кнігі, – менавіта такі яе вобраз лунаў у розумах апазіцыйных інтэлектуалаў – а радасна кінулася паглынаць прапанаваную ёй разнастайную культурную прадукцыю» [1, 46–47].

Адбылося хуткае фарміраванне велізарнага і разнастайнага кніжнага рынку: «Цяпер публікуецца ўсё: творы пісьменнікаў-эмігрантаў, творы, якія раней не друкаваліся па тых або іншых прычынах, эратычная, рэлігійная і іншая літаратура. І ўсё гэта ў адзінай літаратурнай плыні. Таму так цяжка разгледзець у гэтай плыні ўласна мастацкую, сапраўдную літаратуру, новыя тэндэнцыі яе развіцця» [8, 10]. Паступова дыскрэдытавалася сістэма крытэрыяў ацэнкі твораў («...крытэрыі ацэнак ранейшага літаратуразнаўства ў большасці фармуляваліся зверху, “задаваліся” палітычнымі ўмовамі існавання літаратуры, у якой вычляняліся, абсалютызаваліся пазаэстэтычныя аспекты, пераважаў, па сутнасці, вульгарна-сацыялагічны падыход» [9, 5]). Усё гэта прывяло да пэўнай дэзарыентацыі і разгубленасці крытыкаў на пачатку 1990-х: «Рэчаіснасць аказалася настолькі непрадказальнай і такой бязлітасна патрабавальнай да ранейшых “фундаментальных” тэорый, канцэпцый, здавалася б, такіх ужо стабільных, устойлівых, апрабаваных і правяраных, што размова павінна ісці не пра ўдакладненне асобных момантаў літаратурнага развіцця, а пра глыбокае пераасэнсаванне ўсяго, што было зроблена ў галіне нашай літаратуразнаўчай навукі ўвогуле» [10, 5]. У звязку з гэтым крытыка пакрысе адмаўляецца ад аналізу літаратурнага працэсу на карысць простага інфармавання аб ім бліжэй да канца дзевяностых.

Канкурэнцыя з замежнымі калегамі, эмігрантамі і больш маладымі, постсавецкімі, творцамі ў разамкнёнай культурнай прасторы выклікала ў прадстаўнікоў старэйшага пакалення «крызіс самавызначэння» [1, 43]. Агульнае звяржэнне аўтарытэтаў, расчараванне ў тым, што культура здольная ўплываць на жыццё грамадства, а адукацыя ўплываць на культурны ўзровень грамадзян, нізкая значнасць літаратуры ў грамадскім жыцці, фарміравалі псіхалагічны клімат літаратурнай крытыкі пачатку нулявых гадоў.

Сярэдзіна і ў большай ступені канец першага дзесяцігоддзя новага стагоддзя вылучаецца прыходам новай генерацыі літаратараў, журналістаў і крытыкаў – людзей, чый светапогляд фарміраваўся ў гады перабудовы і дзевяностых гадоў. Іх тэксты вылучаюцца трывалай нацыянальнай ангажаванасцю, (сама)іроніяй, уключанасцю ў еўрапейскі літаратурны кантэкст, схільнасцю да самапрамавання – «амбіцыйнасцю» (А. Бязлепкіна). Пры гэтым, калі старэйшае пакаленне схільнае ацэньваць змены ў літаратурным працэсе (падзенне тыражоў, ператварэнне літаратурных і крытычных тэкстаў у тавар, звужэнне аўдыторыі) як катастрафічныя, дык маладзейшае ўспрымае іх як факт нармальнага развіцця: «Да, не спорю, тиражи журналов лет десять назад были гораздо выше. И значили журналы в определенных смыслах несравнимо больше, чем сейчас. Была, действительно была некая гармония во взаимоотношениях журналов и читателей. Была и кончилась – нет того читателя, нет тех журналов. И можно, конечно, покоситься над утратой. Но можно ведь и вспомнить, чем оплачивалась та гармония. <...> Ну и что из этого вытекает? “Самое тусклое время в литературе”? “Тошнотворная реальность”? А может, просто НОРМАЛЬНАЯ ЖИЗНЬ? Литературная – во всяком случае» [11].

### **Вывады**

Такім чынам, трансфармацыя літаратурнай крытыкі мяжы стагоддзяў мае цэлы шэраг узаемазвязаных перадумоў. У 90-я крытыка вызвалася ад абцугоў ідэалагізму, перажывала хвалу нацыянальнага адраджэння і эйфарыі ад набыцця краінай незалежнасці, займалася пераглядам распрацаваных за савецкім часам крытэраў ацэнкі мастацкіх твораў, прыстасоўвалася да новых эканамічных умоў, асэнсоўвала наноў гістарычныя факты, прыглядалася да новага літаратурнага пакалення, далучалася да набыткаў сусветнага літаратуразнаўства і масавай культуры.

У 2000-я гэтыя працэсы збольшага завяршыліся, прынамсі – страцілі інтэнсіўнасць. Новым фактарам трансфармацыі крытыкі становіцца выбух камунікацыі, звязаныя з ім змены ў сістэме СМІ і рэцэпцыі тэкставай інфармацыі. Яшчэ адзін важны фактар – прыход у літаратурны працэс новай генерацыі творцаў, у якіх еўрапейская арыентацыя мыслення спалучаецца з нацыянальнай ангажаванасцю, асэнсаванне літаратурнай спадчыны адбываецца з пэўнай дыстанцыі і дапаўняецца яе іранічным пераглядам. Літаратурацэнтрычнасць свету новымі творцамі ўспрымаецца як перажытак мінулай эпохі, а тэкст сучаснай літаратуры разглядаецца ў якасці праекту, прытым паспяховасць яго далёка не заўжды вызначаецца прадавальнасцю. Яшчэ адзін вызначальны для развіцця айчыннай крытыкі фактар – далейшае звужэнне мэтавай аўдыторыі крытыкі за кошт паніжэння ўзроўню ведання беларускай мовы грамадствам і пераарыентацыі інтэлектуалаў на іншыя, апрача літаратуры, віды забаваў.

Сукупнасць гэтых фактараў абумовіла фарміраванне пры канцы 2000-х гадоў новага аблічча літаратурнай крытыкі, адрознага ад таго, што замацавалася ў папярэднія перыяды.

### *Літаратура*

1. Менцель, Б. Гражданская война слов / Биргит Менцель. – СПб. : Академический проект, 2006. – 389 с.
2. Аляшкевіч, М. В. Прыватны танец з беларускай кнігай. Гутаркі з кнігавыдаўцамі / М. В. Аляшкевіч // Arche-пачатак. – 2009. – № 10. – С. 396–409.
3. Иванова, Н. Б. Между. О месте критики в прессе и литературе / Н. Б. Иванова // Новый Мир [Электронный ресурс]. – 1996. – № 1. – Режим доступа : [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/1996/1/ivanova.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1996/1/ivanova.html). Дата доступа : 09.08.2010.
4. Carr, N. Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains / Nicholas Carr // the ATLANTIC MAGAZINE [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа : <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868>. – Дата доступа : 02.02.2010.
5. Мазанік, Л. Максім Багдановіч. 3 гісторыі выдання літаратурнай спадчыны / Л. Мазанік // Шляхам гадоў : гіст.-літ. зб. / рэдкал.: Г. Кісялёў [і інш.]; уклад. Я. Янушкевіч. – Мінск : Маст. літ., 1994. – С. 298–306.
6. Мушыньскі, М. Навуковая і літаратурна-крытычная спадчына М. Багдановіча / М. Мушыньскі // Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Мушыньскі ; АН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы; рэдкал.: В. В. Зуёнак [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – Т. 2. – С. 446–480.
7. Акудовіч, В. Уводзіны ў новую літаратурную сітуацыю. Лекцыі для Беларускага Калегіюма / В. Акудовіч // Фрагмэнты [Электронны ресурс]. – 1999. – № 7–9. – Режим доступа : <http://knihi.com/fragmenty/7akudovich.htm>. – Дата доступа : 23. 12. 2006.
8. На парозе 90-х: літаратурны агляд / М. М. Ароўка, П. К. Дзюбайла, С. С. Лаўшук. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 208 с.
9. Максімовіч, В. А. Ад «Маладняка» да «Узвышша» // Шыпшынавы край: Старонкі беларускай літаратуры 20–30-х гг. XX ст. : дапам. для настаўнікаў / В. А. Максімовіч. – Мінск : ИВЦ Минфина, 2002. – С. 6–11.
10. Гісторыя беларускай літаратуры, XX стагоддзе (20–50-я гады) : [падруч. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей выш. навуч. устаноў] / пад агул. рэд. М. А. Лазарука і А. А. Семяновіча. – Выд. 2-е, дапрац. і дап. – Мінск : Выш. шк., 2000. – 511 с.
11. Костырко, С. П. О критике вчерашней и «сегодняшней». По следам одной дискуссии / С. П. Костырко // Новый Мир [Электронный ресурс]. – 1996. – № 7. – Режим доступа : [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/1996/7/litkri1.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1996/7/litkri1.html). – Дата доступа : 12.08.2010.

### *Summary*

The article is dedicated to the preconditions of Belarusian literary criticism transformation on the edge of XX–XXI century. Although the transformation itself is more or less realized by literary critics and scholars, the reasons that led to it haven't been specified yet. The author of the article classifies the preconditions of literary criticism transformation, distinguishing economic, communicative, cultural and psychological preconditions.

*Паступіў у рэдакцыю 03.11.10.*

УДК [811.161.3:811.161.1:811.111]’373:[398.9:597]-02

В. Г. Гаўрыловіч

### ВОБРАЗ РЫБЫ Ў ФРАЗЕАЛАГІЗМАХ БЕЛАРУСКАЙ, РУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ МОЎ: АГУЛЬНАЕ І АДМЕТНАЕ

У артыкуле шляхам параўнальна-супастаўляльнага аналізу фразеалагічных адзінак з кампанентамі-іхтыёнімамі ў беларускай, рускай і англійскай мовах выяўлена агульнае і адметнае ў трактоўцы вобраза рыбы трох народаў і ўстаноўлены тыпы міжмоўных адпаведнікаў (поўныя і частковыя эквіваленты, поўныя аналагі, безэквівалентныя фразеалагізмы).

#### Уводзіны

Фразеалогія любой мовы – гэта адзін са складнікаў культуры, «каштоўнейшая лінгвістычная спадчына, у якой адлюстроўваецца бачанне свету, звычаі і вераванні, фантазія і гісторыя народа» [1, 58].

Як носбіты культурнай інфармацыі фразеалагічныя адзінкі (ФА) з’яўляюцца аб’ектам лінгвакультуралогіі – адносна новага кірунку лінгвістыкі, які звязаны з вывучэннем і апісаннем узаемаадносін мовы і культуры і мэта якога ў фразеалогіі – «выявіць у фразеалагізмах як моўных знакаў рэпертуар увасобленых у іх змест і форму культурных сэнсаў, выдзеліць тыя сродкі і спосабы, на аснове якіх магчыма інтэрпрэтацыя фразеалагізмаў у кантэксце культуры, і на гэтай аснове вызначыць іх ролю як знакаў “мовы” культуры» [2, 778].

Мэта артыкула – выяўленне агульнага і адрознага ў вобразнай аснове ФА, устанаўленне міжмоўных адпаведнікаў на аснове прымянення параўнальна-супастаўляльнага аналізу ФА беларускай, рускай і англійскай моў з кампанентамі-іхтыёнімамі, ці назвамі рыб, а таксама адзінкамі, вытворнымі ад іх. Выяўлена 17 ФА ў беларускай мове [3], 16 – у рускай [4] і 35 – у англійскай [5], у межах якіх зафіксаваны беларускія іхтыёнімы *рыба / рыбка / рыбін, лешич, окунь, селядзец, шчупаковы, уюн*; рускія – *рыба / рыбка / рыбий, сельдь, лец, шукка / шучий, бялуга*; англійскія – *fish* ‘рыба’ / *fishy* ‘рыбны’, *goldfish* ‘залатая рыбка’, *herring* ‘селядзец’, *eel* ‘вугор’, *gudgeon* ‘пячкур’, *mackerel* ‘макрэль, скумбрыя’, *minnow* ‘гальян’, *sardine* ‘сардзіна’, *sprat* ‘кілька’.

Ва ўсіх трох мовах колькасна пераважае родавая назва *рыба* і менш прадстаўлены відавыя назвы рыбы, у сувязі з чым разгледзім спачатку ФА з кампанентам-гіперонімам *рыба*, а пасля – ФА з кампанентамі-гіпонімамі.

#### Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

У ФА трох моў знайшла адлюстраванне такая ўласцівая рыбам прымета, як адсутнасць прыметных для вуха чалавека гукавых праўленняў. Так, *поўнымі эквівалентамі* (маюць тоесную семантыку, аднолькавую структурна-граматычную арганізацыю і кампанентны склад) з’яўляюцца ФА трох моў: *як (што) рыба* ‘зацята’ – (молчаць) *как рыба* ‘зусім нічога не адказваць; доўга і ўпарта маўчаць’ – *(as) dumb (mute) as a fish / (as) mute as a fish* (дасл. – нямы як рыба) ‘нямы як рыба’. У аснове ФА ляжыць старажытнае стэрэатыпнае ўяўленне пра тое, што рыбы нібыта пазбаўлены слыху і здольнасці гаварыць [6, 311].

Нікчэмнасць, непрыгоднасць гнілой рыбы ляжыць у аснове беларускай ФА *за гнілую рыбу* ‘зусім дарэмна, без усякай прычыны (прапасці, прадаць і інш.)’.

Асновай узнікнення для англійскай ФА *drink like a fish* (дасл. – піць як рыба) ‘піць запоем, непрабудна п’янстваваць’ паслужылі, як можна меркаваць, спосаб атрымання рыбай растваранага ў вадзе кіслароду (каб дыхаць, рыба заглытвае ротам ваду), а таксама колькасць вады, у якой знаходзіцца рыба.

У фразеалогіі англійскай мовы адзначаюцца таксама такія характарыстыкі рыбы, як уменне добра плаваць – *swim like a fish* (дасл. – плаваць як рыба) ‘добра плаваць’ і халаднакроўе – *a cold fish* (дасл. – спакойная рыба) ‘нячулы чалавек’; *a cool fish* (дасл. – халаднаватая рыба) ‘нахабнік, нягоднік; стрыманы, цвярозадумны чалавек’; *a fishy eye* ‘цьмяны, нежывы погляд’.

Прабыванне, жыццяздольнасць рыбы ў воднай стыхіі як натуральным для яе асяроддзі адлюстравана ў ФА трох моў, у выніку чаго выяўляюцца *поўныя эквіваленты* беларускай і рускай моў: *як рыба ў вадзе* ‘вельмі свабодна, натуральна і проста (адчуваць сябе); досыць свабодны, упэўнены, натуральны’ – *как рыба в воде* ‘вольна, натуральна (пачуваць сябе дзе-небудзь)’, а таксама *безэквівалентная* ФА ў англійскай мове *a fish out of water* (дасл. – рыба, якую выцягнулі з вады) ‘чалавек не ў сваёй стыхіі’.

У вытлумачэнні культурнай матывацыі значэнняў фразеалагізмаў неабходна ўлічваць міфалагічны фактар, паколькі, як сведчыць В. А. Маслава, ФА выступаюць «адным са сродкаў функцыянавання міфалагічных ведаў» [7, 162]. У розных міфалогіях вада – першапачатак, зыходны стан усяго існага, крыніца жыцця. Таму рыбы, якія свабодна прабываюць у вадзе, надзяляюцца дэміўргічнай сілай. Зніжаны варыянт дэміўргічнай функцыі рыбы выяўляецца ў паданнях і міфах пра патап, у якіх рыба выступае як выратавальнік жыцця, напрыклад, у індыйскай традыцыі першачалавек Ману злавіў рыбу, якая папрасіла ўздаваць яе, абяцаючы выратаваць у будучым Ману ад патапу [8, 392].

Сувязь рыбы з воднай стыхіяй прасочваецца таксама ў *поўных эквівалентных* ФА рускай і англійскай моў *кормить рыб* ‘патапушы, застацца пахаваным у вадзе’ – *feed the fishes (be food for fishes)* (дасл. – карміць рыб (быць ежай для рыб) ‘патапуць; пакутаваць ад марской хваробы’. У ФА праяўляецца хтанічная сімволіка рыбы, якая «вызначае прыналежнасць рыбы да таго свету і яе сувязь са смерцю» [9, 752].

Як вядома, без вады рыба існаваць не можа. Бездапаможнасць кінутай на лёд рыбы, якая неспакойна б’ецца, намагаючыся дабрацца да вады, знайшла адлюстраванне ў *поўных эквівалентных* ФА беларускай і рускай моў: *біцца як рыба аб лёд* ‘без выніку і плёну намагання, старацца, шукаючы выйсце з бяды’ – *биться как рыба об лёд* ‘жывучы ў нястачы, марна, безвынікова дабівацца паляпшэння матэрыяльнага становішча’.

Уяўленне пра старажытны спосаб лоўлі рыбы сеткай у мутнай вадзе ляжыць у аснове ФА трох моў: бел. *лавіць рыбу ў каламутнай (мутнай) вадзе* ‘з выгадай для сябе выкарыстоўваць чые-н. цяжкасці, няўдачы і пад.’; *лоўля рыбки ў мутнай вадзе* ‘выгаднае выкарыстанне чыіх-н. цяжкасцей, няўдач і пад.’; руск. *ловить рыбу в мутной воде* ‘атрымліваць для сябе выгаду з чыіх-небудзь цяжкасцей, карысліва карыстацца якімі-небудзь беспарадкамі, няпэўнасцю становішча’); англ. *fish in troubled waters* (дасл. – лавіць рыбу ў неспакойных водах). ФА паходзяць з французскай мовы і ўзыходзяць да сюжэту байкі Эзопа пра рыбака, які лавіў рыбу наступным чынам: ён з шумам муціў ваду вакол закінутых сетак, заганяючы ў іх аслепленую і аглушаную рыбу. Таксама ёсць меркаванне, што ФА паходзяць са звароту *ловить угрей* (са старажытнагрэчаскай мовы), у аснове якога ляжыць уяўленне пра тое, што вугроў можна злавіць толькі ў каламутнай вадзе [6, 361].

Агульная крыніца паслужыла наяўнасці эквівалентных ФА, з якіх выдзяляюцца: *поўныя эквіваленты* беларускай і рускай моў (*лавіць рыбу ў каламутнай (мутнай) вадзе* – *ловить рыбу в мутной воде*), *частковыя эквіваленты* (маюць тоесную семантыку, аднолькавую структурна-граматычную арганізацыю і пэўныя разыходжанні ў кампанентным складзе – наяўнасць аднаго адрознага лексічнага кампанента надобнай паняційнай семантыкі) беларускай і англійскай моў (*лавіць рыбу ў каламутнай (мутнай) вадзе* – *fish in troubled waters* (дасл. – лавіць рыбу ў неспакойных водах), рускай і англійскай моў (*ловить рыбу в мутной воде* – *fish in troubled waters*); *поўныя аналагі* (маюць аднолькавую семантыку, падобную структурна-граматычную арганізацыю, суадносны ў адной лексеме кампанентны склад) беларускай і рускай моў (*лоўля рыбки ў мутнай вадзе* – *ловить рыбу в мутной воде*), беларускай і англійскай моў (*лоўля рыбки ў мутнай вадзе* – *fish in troubled waters*).

Рыбная лоўля здаўна і дагэтуль з’яўляецца папулярным заняткам беларусаў, рускіх і англічан і спарадзіла розныя асацыяцыі ў свядомасці трох народаў. Так, беларусы з лоўляй рыбы асацыіруюць выдзяленне мачы (*лавіць рыбу* ‘выдзяляць мачу; мачыцца’; *налавіць рыбы* ‘абмачыцца, спустыць пад сябе мачу’), рускія – крадзеж (*ловить рыбу на сухом берегу* ‘красці’), англічане – поспех, дасягненне мэты (*land one’s fish* (дасл. – выцягнуць рыбу на бераг) ‘дабіцца свайго’).

У беларускай мове маецца таксама ФА *вудзіць (лавіць) акунёў (рыбу)* ‘драмаць седзячы’. У. І. Коваль прапаноўвае «біялагічную» гіпотэзу пра сувязь семантыкі гэтай ФА з асаблівасцямі паводзін акунёвых пад час лоўлі. Тая акалічнасць, што акуні з-за іх пражэрлівасці і неразборлівасці ў ежы з’яўляюцца параўнальна лёгкай здабычай рыбакоў, на думку даследчыка, і дазваляе рыбаку пад час лоўлі акунёў не праяўляць асаблівай пільнасці і нават драмаць [10, 69]. Кампанент *акунь*, як мяркуе У. І. Коваль, суадносіцца з уяўленнямі пра замагільны свет, паколькі «ў сферы народнай духоўнай культуры сон мае негатыўную маркіраванасць» [11, 26].

У трох мовах зафіксаваны ФА, якія ў сваёй вобразнай аснове маюць прывязку да канкрэтных гістарычных падзей. *Поўнымі эквівалентамі* з’яўляюцца ФА беларускай і рускай моў: *ні рыба ні мяса / ни рыба ни мясо* ‘пасрэдны чалавек, які нічым не вызначаецца’;

поўнымі аналагамі – ФА беларускай і англійскай моў: *ні рыба ні мяса – neither fish nor fowl (nor good red herring)* (дасл. – ні рыба, ні птушка, ні добры вэнджаны селядзец) / *neither fish, flesh nor fowl (nor good red herring)* (дасл. – ні рыба, мяса, ні птушка (ні добры вэнджаны селядзец) ‘ні тое, ні сёе’; рускай і англійскай моў: *ни рыба ни мясо – neither fish nor fowl (nor good red herring)* / *neither fish, flesh nor fowl (nor good red herring)*. Аднак, калі ФА беларускай і рускай моў характарызуюць толькі чалавека, ФА англійскай мовы мае абагульненае значэнне.

Беларуская ФА, як і руская, з’яўляецца калькай з нямецкай *nicht Fisch nicht Fleisch*, якая ўзнікла ў XVI ст. у перыяд Рэфармацыі. Гэтым выслоўем называлі ў той час людзей, якія дакладна не выяўлялі, ці рэфарматары яны, ці католікі, г. зн. ці елі скаромнае – мяса, ці поснае – рыбу [12, 272]. Наконт паходжання ФА існуюць і іншыя меркаванні. Магчыма, першакрыніцай ФА з’яўляецца англійскі выраз *neither fish nor good red herring*, вядомы ў англійскай мове з XVII ст. ФА таксама можа ўяўляць сабой інтэрнацыяналізм, вядомы многім славянскім і заходнееўрапейскім мовам [13, 616].

У беларускай і рускай мовах зафіксаваны ФА, вобразная аснова якіх агульная і пабудавана на алагічных семантычных сувязях слоў-кампанентаў, таму ФА *на рыбіным футры* ‘які прапускае холад, дрэнна сагравае (пра адзенне)’ і *на рыбьём меху* ‘дрэнная, якая зусім не сагравае, не засцерагае ад холаду (верхняя вопратка)’ – *поўныя эквіваленты*. Алагічная ФА беларускай мовы (патрэбны, трэба) *як рыбе парасон* ‘зусім не, ніколькі не (патрэбны каму-н.)’ з’яўляецца *безэквівалентнай*. Як сведчыць Ю. П. Саладуб, ФА падобнага тыпу адносяцца да парадоксаў, г. зн. «спалучэнняў слоў, якія супярэчаць жыццёвай практыцы, пазбаўленых, аднак, прыкметы ўнутранага семантычнага кантрасту» [14, 70].

Розныя з’явы жыцця і абстрактныя паняцці перадаюць наступныя ФА ў трох мовах: бел. *зноў за рыбу грошы* ‘назойліва паўтараць ужо вядомае’; руск. *золотая рыбка* ‘падманлівая, уяўная ўдача’ (паходзіць з «Казкі пра рыбака і рыбку» А. С. Пушкіна (1835) [13, 617]); англ. *cry stinking fish* (дасл. – крычаць смярджучай рыбай) ‘ганьбіць сваю справу, сваіх блізкіх і г. д.’; *have other fish to fry* (дасл. – зажарыць іншую рыбу) ‘мець яшчэ і іншыя справы, мець больш важныя справы’; *make fish of one and flesh (fowl) of another* (дасл. – рабіць рыбу з аднаго, а мяса з другога) ‘адносіцца да людзей неаб’ектыўна, прадурзята’; *another (a different) kettle of fish* (дасл. – іншы кацялок з рыбай) ‘гэта зусім іншая справа’; *a fine (nice, pretty) kettle of fish* (дасл. – добры (цудоўны) кацялок з рыбай) ‘неразбярыха; вясёленькая гісторыя!'; *the sauce is better than the fish* (дасл. – прыправа лепш за страву) ‘часта гаворыцца пра кнігі, у якіх ілюстрацыі лепш за змест’; *loaves and fishes* (дасл. – хлеб і рыба) ‘зямныя даброты’ (мае біблейскае паходжанне); *goldfish bowl* (дасл. – чаша для залатой рыбки) ‘месца ці сітуацыя, якія не садзейнічаюць адасабленню або захаванню сакрэту’.

Асабліваасцю англійскай мовы з’яўляецца скарыстанне гіпероніма *рыба* для характарыстыкі чалавека: *a big fish in a little (small) pond* (дасл. – вялікая рыба ў маленькім ставе) ‘значная фігура для драбязы; мясцовы туз, заправіла’; *a cold fish; a cool fish; a dull fish* (дасл. – маркотная рыба) ‘нудны, маркотны чалавек’; *drunk as a fish* (дасл. – піць як рыба) ‘п’яны да непрытомнасці, ушчэнт’; *a loose fish* (дасл. – свабодная рыба) ‘бесталковы, шалапутны чалавек’; *an odd (a queer, a strange) fish* (дасл. – дзівакаватая рыба) ‘дзівакаваты чалавек, дзівак’; *a poor fish* (дасл. – бедная рыба) ‘небарака, гаротнік, няўдачнік; няўклюда, нікчэмны чалавек’.

З усяго пераліку гіпонімаў як кампанентаў ФА агульным для трох моў з’яўляецца кампанент *селядзец*. *Поўнымі эквівалентамі* з’яўляюцца ФА трох моў: *як селядцоў у бочцы* (ў чым) ‘у вялікай колькасці (пра мноства людзей у якім-н. месцы (у памяшканні, вагоне і пад.)’ – *как сельдей в бочке* ‘пра вялікую колькасць людзей; так многа, што цесна’ – *packed like herrings (in a barrel)* (дасл. – упакаваны як селядцы ў бочцы) ‘бітком набіты’; *поўнымі аналагамі* – ФА беларускай і англійскай моў: *як селядцоў у бочцы* (ў чым) – *packed like sardines* (дасл. – упакаваны як сардзіны) ‘бітком набіты’; рускай і англійскай моў: *как сельдей в бочке* – *packed like sardines*. Пры гэтым у ФА беларускай і рускай моў падкрэсліваецца вялікая колькасць селядцоў, а ў ФА англійскай – толькі іх шчыльнае размяшчэнне.

У англійскай мове з кампанентам *селядзец* зафіксаваны таксама ФА: *a red herring (across the trail)* (дасл. – вэнджаны селядзец на следзе) ‘тое, што збівае са следу, знак адцягвае ўвагу; манеўр, які абстрагуе’; *as dead as a herring* (дасл. – мёртвы як селядзец) ‘без якіх-н. прыкмет жыцця; загінуўшы канчаткова; які страціў сілу; які выйшаў з ужытку; які аджыў свой век’; *drag (draw) a red herring (red-herring) across the path (track, trail)* (дасл. – валачыць па дарозе вэнджаны селядзец) ‘наўмысна ўводзіць ў зман; адцягваць увагу ад пытання, якое абмяркоўваецца’.

«Літаральнаму» значэнню апошняй ФА адпавядае наступная прататыпная сітуацыя: каб стварыць фальшывы след пры трэніроўцы паляўнічых сабак, па дарозе валачылі вэнджаны селядзец.

Агульнымі кампанентамі ў ФА беларускай і рускай моў выступаюць таксама іхтыёнім *лешч* і вытворны ад *шчупак* – *шчупаковы*.

Кампанент-гіпонім *лешч* у складзе ФА беларускай і рускай моў страчвае сваю сувязь са светам прыроды і абазначае розныя з’явы жыцця: бел. *запускаць ляшча* (*запусціць ляшча*) ‘красці, прысвойваць чужое’ (адпаведнік у рускай мове – *ловить рыбу на сухом берегу*); руск. *давать леца* (кому) (*дать леца* кому) ‘моцна ўдарыць (звычайна далонню), штурхнуць каго-н.’; *поднести леца* (кому) ‘стукнуць, ударыць каго-небудзь’.

Руская ФА *давать леца* кому (*дать леца* (кому)) мае зацемненую спрадвечна бязобразную матывіроўку, паколькі ўтворана «расшчапленнем» дзеяслова *лёскнуць* ‘востра, звонка ўдарыць’ і каламбурным пераасэнсаваннем аддзяяслоўнага назоўніка *лешч* як наймення рыбы [13, 385].

Да сюжэту і назвы рускай народнай казкі пра Ямелю і злоўленага ім шчупака ўзыходзяць *поўныя эквівалентныя* ФА беларускай і рускай моў <*нібы*> *на шчупаковым загадзе* ‘самым нечаканым спосабам, цудам, без чыёй-н. падтрымкі, дапамогі’ – *по шчучьему веленью* ‘само сабой; без чужой дапамогі’.

Крыніцай паходжання рускай ФА *лебедь, рак да щука* (кто) ‘пра кампанію з рознымі інтарэсамі’ з’яўляецца байка І. А. Крылова «Лебедзь, шчупак і рак» (1816).

У беларускай мове замацаваліся жвавасць, рухавасць уюна: (круціцца, выкручвацца) *як уюн* (*вуж*) *на <гарачай> патэльні* (*скаварадзе*) ‘бесперастанку і не знаходзячы выйсця з цяжкіх абставін’. У ФА англійскай мовы гэтыя ж характарыстыкі прыпісваюцца вугру: (*as*) *slippery as an eel* (дасл. – слізкі як вугор) ‘выкрутлівы, вёрткі’. Аднак у англійскай ФА вугор з’яўляецца яшчэ і сімвалам выкрутлівасці.

У рускай мове сустрэліся дзве ФА з кампанентам-гіпонімам *бялуга*: *белугой выть* ‘гучна і доўга плакаць (часта без дастатковых падстаў)’, *реветь белугой* (*зареветь белугой*) ‘гучна, нястрымна плакаць’, якія з’яўляюцца «пераробкай звароту *реветь белухой*, у якім *белуха* – палярны дэльфін, здольны раўці» [13, 48].

У англійскай мове зафіксаваны яшчэ ФА з кампанентамі-гіпонімамі *кілька*, *макрэль*, *гальян* і *пячкур*: *throw a sprat to catch a herring* (*mackerel, whale*) (дасл. – кінуць кілку, каб злавіць селядзец (макрэль, кіта) ‘рызыкнуць малым дзеля вялікага’); *throw a minnow to catch a whale* (дасл. – кінуць гальяна, каб злавіць кіта) ‘рызыкнуць дзеля вялікай выгады’; *a triton among* (*of*) *the minnows* (дасл. – трытон сярод гальянаў) ‘волат сярод пігмеяў’ (створана У. Шэкспірам [5, 778]); *swallow a gudgeon* (дасл. – праглынуць пячкура) ‘даць сябе ашукаць, перахітрыць, правесці’.

### Вывады

Такім чынам, іхтыёнімы прадстаўлены ў фразеалогіі трох моў: па 5 у беларускай і рускай мовах і 8 – у англійскай. Самым частотным іхтыёнімам ва ўсіх трох мовах з’яўляецца гіперонім *рыба* (гл. табліцу).

Табліца

№	Кампанент-іхтыёнім / дэрыват	Беларуская мова	Руская мова	Англійская мова
		Колькасць ужыванняў у ФА		
1	рыба / рыбка / рыбін	11 / 1 / 1	7 / 1 / 1	23 / 1 / 1
2	селядзец	1	1	6
3	лешч	1	2	–
4	шчупак / шчупаковы	– / 1	1 / 1	– / –
5	уюн	1	–	–
6	бялуга	–	1	–
7	гальян	–	–	2
8	вугор	–	–	1
9	пячкур	–	–	1
10	макрэль	–	–	1
11	сардзіна	–	–	1
12	кілька	–	–	1

Большая колькасць іхтыёнімаў, якія скарыстоўваюцца ў складзе ФА англійскай мовы, гаворыць пра большую значнасць «рыбнага» фрагменту фразеалагічнай карціны свету (ФКС) для англічан. Наяўнасць ФА ў адной мове з пэўнымі кампанентамі-іхтыёнімамі і адсутнасць іх у другой можна растлумачыць аб'ектыўным і суб'ектыўным фактарамі, на якія ўказвае У. Р. Гак: аб'ектыўны фактар – гэта «прыродныя і культурныя рэальнасці, якія ўласцівы адной краіне і адсутнічаюць у другой», а суб'ектыўны фактар «зключаецца ў самой адвольнай выбіральнасці», заснаванай на рознай трактоўцы адной і той жа рэальнасці ў фразеалогіі розных моў [15, 55]. Так, такія віды рыб, як макрэль і сардзіны не водзяцца ў рэках і азёрах Беларусі, таму і беларускай фразеалогіі яны неведомы. У той жа час лешч і шчупак хоць і ўваходзяць у іхтыяфаўну Англіі, аднак у англійскай мове назвы гэтых рыб не задзейнічаны ва ўтварэнні ФА.

Выпадкі супадзенняў у трактоўцы вобраза рыбы нешматлікія і тлумачацца, галоўным чынам, агульнасцю асацыятыўных сувязей і крыніц паходжання ФА. Усяго ад агульнай колькасці ФА з кампанентамі-іхтыёнімамі ў трох мовах выдзелена 2 пары поўных эквівалентаў, у беларускай і рускай – 6 пар поўных эквівалентаў, у беларускай і англійскай – 1 пара частковых эквівалентаў, у рускай і англійскай – 1 пара поўных і 1 пара частковых эквівалентаў. Поўных аналагаў у беларускай і рускай мовах выдзелена 2 пары, у беларускай і англійскай – 3, у рускай і англійскай – 2. Безэквівалентных ФА ў беларускай мове выдзелена 7, у рускай – 6, а ў англійскай – 29, што сведчыць пра адметнасць «рыбнага» фрагменту ФКС носбітаў розных культур.

#### Літаратура

1. Черданцева, Т. З. Идиоматика и культура / Т. З. Черданцева // Вопросы языкознания. – 1996. – № 1. – С. 58–70.
2. Телия, В. Н. Послесловие. Замысел, цели и задачи фразеологического словаря нового типа // Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М., 2006. – С. 776–782.
3. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – 2 т.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка / сост.: А. И. Фёдоров. – М.: ООО «Фирма Издательство АСТ», 2001. – 720 с.
5. Большой англо-русский фразеологический словарь : ок. 20 000 фразеологических ед. / А. В. Кунин. – 5-е изд. – М.: Живой язык, 1998. – 944 с.
6. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В. Н. Телия. – М., 2006. – С. 776–782.
7. Маслава, В. Адбіткі міфаў розных народаў у мове беларусаў // Беларусіка = Albaruthenica 6. Беларусь паміж Усходам і Захадам. Праблемы міжнацыянальнага, міжрэлігійнага і міжкультурнага ўзаемадзеяння, дыялогу і сінтэзы / рэд. У. Конан [і інш.]. – Мінск : ННАЦ імя Ф. Скарыны, 1997. – Ч. 2. – С. 161–166.
8. Топоров, В. Н. Рыба / В. Н. Топоров // Мифы народов мира : энцикл. : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М.: Сов. Энцикл., 1991–1992. – Т. 2 : К–Я. – 1992. – С. 391–393.
9. Гура, А. В. Символика животных в славянской народной традиции / А. В. Гура. – М.: Индрик, 1997. – 912 с.
10. Коваль, В. И. Бел. *акунёў вудзіць*, рус. *ершей клевать* / В. И. Коваль // Беларуская лінгвістыка. – Вып. 15. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – С. 69–70.
11. Коваль, В. И. Восточнославянская этнофразеология: деривация, семантика, происхождение / В. И. Коваль. – Гомель : ИММС НАНБ, 1998. – 213 с.
12. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.
13. Бирих, А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : ок. 60 000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд. – М.: Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 926 с.
14. Солодуб, Ю. П. Роль словесного комплекса-прототипа в реализации коннотативных возможностей фразеологизма / Ю. П. Солодуб // Филологические науки. – 1996. – № 1. – С. 67–79.
15. Гак, В. Г. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке (в сопоставлении с французскими библеизмами) / В. Г. Гак // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5. – С. 55–65.

#### Summary

In the article the comparative analysis of the phraseological units with ichthyonymic components of the Belorussian, Russian and English languages is carried out. Some common and distinctive features in the interpretation of the image of fish by three nations are revealed. According to the semantics, grammar and lexical structure the types of inter-linguistic correlations of the phraseological units are determined.

Паступіў у рэдакцыю 01.12.10.

УДК 811.162.1'282.4(476)

О. Н. Корсак

**ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
СЕВЕРНОГО ПЕРИФЕРИЙНОГО ПОЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА XVIII в.  
(на материале польскоязычных завещаний, составленных на белорусских землях)**

*Представлено описание фонетических явлений, общих для развития польского языка и северного периферийного польского диалекта XVIII в., а также специфических, сформировавшихся в периферийном диалекте под влиянием белорусского языка. Материалом исследования послужили польскоязычные документы из брестских, витебских, минских актовых книг.*

**Введение**

Польскоязычные тексты документов XVIII века, составленные на белорусских землях, которые хранятся в Национальном историческом архиве Беларуси в г. Минске, являются источником для исследования развития северного периферийного польского диалекта. Под северным периферийным диалектом понимается особый вариант польского языка, сформировавшийся на территории исторической северо-восточной периферии Речи Посполитой (современные белорусские и литовские земли) в результате взаимодействия с белорусским и литовским субстратом [1, 103], [2, 187], [3], [4].

В польской лингвистической литературе существует не один термин для определения исследуемого явления. Наиболее частый – *polszczyzna kresowa*, а также *polszczyzna północnokresowa*, *dialekt północnokresowy*, *polszczyzna litewska* и др. По проблемам терминологии см. работу З. Курцовой [5, 62–64]. В русско- и белорусскоязычной научной литературе используется в том же значении формулировка *северный периферийный польский диалект* (см. работы Н. Ананьевой [1, 103–104] и В. Веренича [3], [4]), в отличие от южного (*południowokresowy*) периферийного польского диалекта, возникшего на украинских землях.

В настоящей статье мы сосредоточимся на фонетических особенностях *северного периферийного польского диалекта XVIII в.*, отраженных в рассматриваемом нами материале исследования – польскоязычных завещаниях, собранных из брестских, витебских, минских актовых книг [6]–[10]. При рассмотрении и описании фонетических черт учитывались исследования северного периферийного польского диалекта З. Курцовой [5], Н. Ананьевой [1, 103–109], И. Грек-Пабисовой и И. Марыняковой [11].

Проникновению польского языка в Великое княжество Литовское способствовали политические, общественно-экономические и религиозные причины. В условиях двуязычия жители этой территории должны были приспосабливаться к двуязычной коммуникации, что приводило к взаимовлиянию языков, а также образованию единиц, не присутствующих ни в одном из языков. Результат такого взаимодействия – разнообразные инновационные процессы. Механизм развития инновационных черт в периферийных диалектах польского языка описывает З. Курцова в статье «O mowie Polaków...» [12, 46–48]. Об исторических условиях формирования северного периферийного польского диалекта см. статьи В. Веренича и З. Курцовой [2], [3], [12], [13].

**Результаты исследования и их обсуждение**

Северный периферийный польский диалект формировался при взаимодействии польского и белорусского языков (частично литовского), поэтому очевидно предположить наличие в нем фонетических черт, отражающих в той или иной степени общепольские тенденции развития, и специфических, характерных только для самого диалекта региональных фонетических явлений, отличающих северный периферийный диалект от литературного варианта польского языка XVIII в.

**Фонетические особенности**

Среди фонетических особенностей северного периферийного польского диалекта, отмеченных нами в текстах завещаний, назовем следующие.

**В области вокализма**

**1. Сохранение древнепольских групп *ir/yr***, тогда как в литературном польском языке *ir/yr* изменилось в *er*. В исследуемых текстах XVIII в. находим примеры: *przez występек pirszych Rodzicow naszých; Cztyrynastego; moie Cztyry tysiące Złotyeh; Złch Cztyrysta od Synow*

*moich; Roku Tysiąc Siedmsetnego Cztyrdziesiątego czwartego; podług tegoż obliгу cztery tysiące złotych; Dobrodzieia tego prosze dotych Sirot.*

Изменение группы **ir/yr** в **er** в польском языке произошло еще в XVI в. [14, 293]. Н. Ананьева называет окончательным этапом изменения *ir//irz, yr//yrz* в *er//erz* XVI–XVII вв. [1, 138]. В рассматриваемом периферийном диалекте в XIX в. и в период между двумя мировыми войнами **ir/yr** выступало достаточно регулярно, в основном в лексемах, общих с белорусским языком, что способствовало сохранению такого произношения [11, 42]. По мнению некоторых польских исследователей, сохранение данной группы без изменений в текстах с периферийных территорий может трактоваться как архаизм [11, 41], [13, 210]. Однако, по мнению И. Баеровой, примеры с якобы неизменной группой **ir/yr** в польском языке XVIII века (*cztery, szczyry, papir, styrzczy*) – это относительно новый фонетический процесс сужения артикуляции гласных перед плавными, параллельный процессам  $eN \geq \acute{e}N$ ,  $iN$ ,  $yN$ ,  $oNRL \geq \acute{o}NRL$ ,  $uNRL$  [15, 55]. Исследователь относит данное явление к фонетической ассимиляции со следующей согласной.

Изменение группы **ir/yr** имеет место также в заимствованиях. В производных от заимствованной лексемы *kanclerz*, известной польскому языку уже в XV в. [16, 441] (*podkanclerz, kanclerzyna*), наблюдаем аналогичный процесс изменения *e* перед *rz*, как в примере *pastyrz* [11, 41], [13, 210]: *Podkanclirzego; Kanclirzyney*. Так как заимствование было давно известно польскому языку, можно предположить, что оно претерпевало те же изменения, что и исконно славянские лексемы.

**2. Редукция *e* в *i/y* (изменение подъема гласного) перед сонорными *j, m, n*:** *Dobrodziąka* [dobrodziejka] *Rodzicielska, Dobrodzike Rodzicielke* (также здесь произошло выпадение *j*). Перед *j* *e* часто изменялось в *i/y* в окончании *-ej*: *po w Bogu zeszyły mey Zenie Annie*. А вот примеры подобных изменений перед носовыми согласными ***m, n***: *Osímkroc sto Tysięcy, połowa pińiędzy, siedymset, Osímnascie, do Bernardynow Złłch osím, do Panien Bregidek y Bernardynek Złłch Osím, Siedymdziesiątego, Jedynascie Tysięcy, Jedynaście Tysięcy, Osímdziesiątt*. Исследователи фиксируют примеры изменения подъема гласных перед ***n, m*** в XVI–XVII вв. [1, 138], [14, 294], а также в XVIII в. перед ***j, n, m*** [15, 55]. Документы XVI–XVIII вв., составленные на периферийных территориях, также содержат примеры изменения подъема гласных перед ***j, n, m*** [11, 44], [13, 207].

Процесс редукции *e* в *i/y* также отражается в гиперкорректных формах с *e* на месте этимологического *y*: *oczewisto proszony; Oczewisto przyznala; Ustnie y Oczewisto uproszony Pieczętarz; za oczewistym przez wyż wyrażoną osobę podaniem; Stanowszy Oczewisto; za ustnym y oczewistym przez wyż wyrażone osobe onego zeznaniem*. З. Курцова считает формы с *e* (*oczewisto, oczewisty*) лексикализированными [13, 215–216], так как именно в таком фонетическом звучании они представлены в языке текстов, составленных на периферийных территориях.

**3. Колебания в результатах перегласовки** (*przeǵłos polski*). Перегласовка – это переход гласных переднего ряда *e, ä (<ě), e* перед твердыми переднеязычными *t, d, z, s, n, r, ł* в гласные заднего ряда и сохранение переднего варианта в других случаях [1, 113].

Процесс перегласовки произошел еще в дописьменный период истории польского языка. Перегласовки *'e > 'o* и *'ě > 'a* к XII в. уже завершились [1, 113–116]. Формы с перегласовкой там, где ее не должно быть по фонетическим законам, объясняются процессом выравнивания основ косвенных падежей существительных (о глаголах см. И. Баерова «Kształtowanie się systemu ...» с. 62). Колебания в перегласовке имели место в польском языке до XIX в. [11, 43]. Таким образом, в польскоязычных текстах XVIII в., составленных на белорусских землях, сохраняются некоторые архаические правильные формы с неизменившимся *e*, что характерно и для развития литературного польского языка XVIII в. [15, 61–62]. *Sięstrzęcowi memu, Sięstrzanowi memu, Zenie moiey powtorney, Marcyannie Srzedney Sięstrze Stefanowskiey, Zenie moiey, Sięstrze Onych*. В современном литературном польском языке результатом этого процесса стали формы *siostra – siostrze, żona – żonie, siostrzeniec*, уст. *siostrzan* [17, 340].

**4. Сужение *o* до *u* в безударной позиции** (изменение подъема гласного): *gotowalnie olenderską białą z Korunami*. Данную лексему можно рассматривать как пример изменения подъема гласного (*o → u*) в безударной позиции под влиянием соседнего носового согласного (см. объяснение И. Грек-Пабисовой для прилагательного *korunkowa* [11, 38]), а также как фонетический архаизм («Słownik polszczyzny XVI wieku» (ред. М. Маенова, Вроцлав, 1966–2010 гг.) фиксирует варианты *koronka, korunka, korona, koruna*), поддерживаемый диалектным *карунки, карунке* [18]. Колебания в произношении отражаются также гиперправильными формами с ***o*** на месте ***u***: *Dwodziestego piątego Dnia, Dwodziestego Dnia, mca Lipca Dwodziestego Dnia, dwonastego, dwonastego marca*.

**5. Произношение носовых гласных.** В исследуемых текстах отмечаем колебания в произношении носовых гласных. В XVIII в., как пишет И. Баерова, постепенно исчезает фонетическая запись носовых (отсутствие носового призвука на конце слова и перед **l, ł**, обозначения носового призвука **e, o** перед **n, m, j**, обозначение разложения носовых на два звука). Деназализация перестает обозначаться в 3-ей четверти XVIII в., а разложение носовых – еще в начале XVIII в. [15, 29–30]. В обозначении носовых гласных исследуемые нами тексты отражают общепольскую тенденцию ухода от их фонетического написания, но с некоторым запаздыванием процесса. Например, некоторые записи фамилий, говорят о том, что писари иногда не совсем понимали, как должно быть записано слово, поэтому писали так, как слышали, в результате появлялось несколько вариантов записи одной и той же фамилии: *Iana Donbkowskiego, Marianny z Dombkowskich, Marianna z Denpkowskich, Ian Dąbkowski*.

**1. Произношение носовых гласных как двух звуков** (wymowa asynchroniczna): *Pieczentarz; Mondrosći; zastempow; przestempstw; wystempki; nieodstempował; za nieprzyenciem; ustompilam; odstompil, aby na Działki moje Pamientali, Sendziami Antonim Swientorzeckim Pisarzem Urzēdnikami, Dziewiēdziesiątego, w chorobie bendąc, powinni bendą, cokolwiek bendzie, rozporzōndzam, za Pracę podiento, wdziencnie przyionć raczył, Pieńćset, powinna bendę, przy obiencciu, stamtond, ustompic, bendących, Pienciusett, w Dziewiēnciudziesiąt Tysięcy, miēndzy Krewnych, oto goronco prosze, pamientaiąc na Onego usługę, Pieńć, Xiondz, awiēncey, pieczentarz, za Pracę podiento*. Данный фонетический процесс отражается и в гиперкорректных формах, в которых носовой гласный появляется на месте **on** и **en** (также и в заимствованиях): *miłym małżąku moim, zeswym małżąkiem (małżonkiem); ostatnią wolo moią kącząc; kącząc takowy testament; skączywysz; Błogosławieństwo; ręcznik olęderski (holenderski); Testamęt*.

Разложение носовых гласных **a, e** перед щелевыми **f, w, s, sz, ś, z, ź, ż, ch** – это особенность не общепольского произношения, а периферийного диалекта, которая развилась под влиянием контакта с восточнославянскими языками [5, 82]: *Cienszkosci; nieczynili cienszkości; cienszki rachunek; Panu Gabryelowi Wonsowiczowi; somsiadom; Choronzemu; Zaczenstym uprzykszeniem się; Xienzy*.

**2. Деназализация носовых гласных**, в том числе в сильной для признака назальность / неназальность позиции конца слова (wymowa odnosowiona). Произношение **e** конечного без носового призвука совпадает с общепольской тенденцией XVIII в. [15, 29]. Этот процесс отражен в орфографии исследуемых текстов: *odkogo Iako krzywde mieli; Prędziewziowski w rozsądną uwagę; Czynie też rachunek Żywota moiego; resztę zas tego Srebra Koneweczke Srebrną Złocistę*.

Деназализация конечного носового **o** [a] является признаком периферийного диалекта [19, 41]: *[z] Ięymoscia Panią doroto Grodzką Hrehorowo Iacholkowską; o ubogo maiętnosc moią; z Ceremonią Zwycząyno Duchowną; Z mią miło małżąką moią Splodzonego; Radą y Pomoco Byli; ofiare przyiol; Kireie Zielono wiekami podszyto; gdyby było oddane Jmci oponczą starą bialo Kudzbaiem podszyto; zapisuię Kapitalno Summe; iako to calo Fortuno moio nazwana płaskowicze; temi wyraziio się Słowy; O co Miłoscią Małżęnsko obowiazuie y upraszam; czynie ostatnio wolo moja; zegnam Swiat Zewszelko ozdobo Ich; Kazimierz Mateusz Niebrzydowski Ręko Swo [podpisuię sie]; fortunę zowiąco się Rybiszki; mnie tylko iednemu takową to fortunę Rybiszki ... przynalezno; własno mą podpisuię ręko; calo Fortuno moio nazwana płaskowicze; iakie tylko długi się znajdo, wszyscy razem zobopolnie wyplaco Działki moie; z Sobo; z JPanio ChorązynoKoronną; z JPanio Prasnięwsko Chorózyno Koronno, niebendo; Za oczewisto Prośbę*.

**3.** Для развития фонетической системы польского языка XVIII в. характерны также примеры смешения носовых гласных переднего и непереднего ряда, несколько примеров было обнаружено в исследуемых текстах: *odkorego powziąła swoy Żywot, Iastrzębskiego, piēniędze, obciężonj będąc*. И. Баерова пишет об уменьшении примеров с чередованием **a||e** в XVIII в., наибольшее количество архаизмов сохраняется в группе слов с корнем **-wiez-** [15, 63].

**6. Аканье.** Аканьем называется произношение безударных **o, e** как **a**, ср.: *Manasterskiey* (И. Грек-Пабисова квалифицирует такой пример как пример аканья [11, 35], З. Курцова избегает такого объяснения [5, 93]); *Co wynosi Trzy Tysięcy Dwiescia piędzięsiąt Talarow, Złotykh takichze Dwiescia przeznaczam, Adam Zambrzycki Stolnik, Rainie [Rehinie?]*. Фамилия *Ząbrzycki* [zombżycki] с учетом аканья будет звучать именно так, как она записана в тексте.

#### В области консонантизма

**7. Наличие звонкого звука [ɣ]** является особенностью северного периферийного диалекта [1, 106], ср.: *Hrehorym, Sapięhy, Hrehorowo, Ierzego Iaholkowskiego, Pana Kazimierza Hurkę Pisarza Zięmskiego* (возможно, Górkó), *Apanasa Siemionowaho, kuntusz Halowy* (польский литературный вариант galowy), *Mohucz* (фамилия Могучий), *Alesiem Hrabarkowiczem*,

*Pani Horskiej, maiętność Jihnatycze, Podkomorzycom Czernihowskim, do akt Hrodu Minsko, Antoni Swiąhrzecki, dewetdesiatoho, Semoho Dnia, Heronimem.*

Имя *Regina* с учетом произношения *g* как фрикативного  $\gamma$  и аканья звучит [ɾajina], возможно, под влиянием литовского языка в интервокальной позиции  $\gamma \rightarrow \emptyset$  [20, 52, 111, 132], в итоге имя получает такое звучание, какое записано в исследованном тексте.

**8. Пропуск звука [ɣ]** в начале слова: *obrus olęderski, ręcznik olęderski, gotowalnie olenderską białą z Korunami* (ср. правильное написание *holenderski*). Лексемы без приставного  $\gamma$ , вероятно, старше, чем единицы с приставным  $\gamma$  [5, 106].

**9. Сохранение древнепольских групп согласных *źrz, śrz*:** *zrzecznyk cisawy, Klacz Kasztanowatą z rzebięciem* (видимо, здесь произошло упрощение долгого согласного, т. е. должно быть *z źrzebięciem*); *Marcyannie Śrzedney Siestrze Stefanowskiej*. В XII–XIII вв. \**r*’ изменяется в *ř* в группах \**sr* \**zr*: *śrzoda, źrzenica, weźrzenie* [1, 128]. Однако до 4-ой четверти XVIII в. в литературном польском языке присутствуют формы *śrzoda, śrzedni, źrzenica, źródło* [15, 36]. Таким образом, представленные примеры отражают общепольскую тенденцию развития групп \**sr*, \**zr*. Появление групп *śr, źr* связано с влиянием польских диалектов [1, 142].

**10. Большая степень смягчения *l***, что на письме выражается употреблением *i* перед гласным после *l*: *lepszzy, Pisan whraliewie*. Польский согласный *l* переднеязычный переднеязычный (przedniojęzykowo-działowy); только перед гласным *i* появляется мягкий *l*, близкий восточнославянскому мягкому *l’* (о развитии польских *l, ł* см. Штибер «Rozwój fonologiczny ...» [19, 70–72]).

**11. Пропуск *j* в середине слова:** *Chrzescianina; Dobrodzike Rodzicielke; porządkiem Chrzescianskim; Chrzescianski; Za przysciem to lat; co moze przysc; Ociec; Chrzescianin*. Что касается лексемы *Chrzescianin*, то такая форма, по предположению З. Курцовой, характерна для литературного польского языка в исследуемый период, но формы, подобные *przydzie, ociec, wumie*, – это формы архаические [5, 107]. Во 2-ой половине XVIII в. отмечается уменьшение количества форм без *j* [15, 189].

**12. К фонетическим характеристикам северного периферийного польского диалекта относится упрощение долгих согласных** [11, 58–59]. Долгий звук в приводимых примерах возник в середине слова на границе морфем в результате ассимиляции согласных, в свою очередь упрощение долгих согласных – это влияние литовского языка [21, 106]: *Naywyszego calego Swiata (najwyższego); od Naywyszego Boga; zopatrności maiestatu naywyszego Pana u posilkiem Przenaydrozsey (przenajdroższej) Krwi Zbawiciela mego; w opiekę naywyszemu Panu, zmiłosierdza Naywyszego Pana.*

**13. Мягкий *ch*** перед гласными переднего ряда *i, e* не только перед суффиксом *-iwa-* или в иноязычной лексике [1, 106], также **мягкий *k*** перед *e* появляются, вероятно, под влиянием белорусских диалектов [22, 134]: *za grzechi; nieuchibnie; Za przychilność; przepraszam Matkie moią Rodzonę u Dobrodzieyki, przy schilku wieku mego*. Ср. бел.: *graxi, хіба, прыхільнасць, схільны*.

**14. Приставной *j***: *maiętność Jihnatycze, z mtści Jchnatycz, w Jinwentarzu, jakoby jim, uJnwentarzem*. Тенденция к прејотации известна польскому языку с XVII в., много записей подобного рода обнаруживаем у писателей XIX в., ведущих свое происхождение с восточной польской периферии [11, 60]. Приставной [й] может появляться под белорусским влиянием: в некоторых белорусских говорах перед начальным [и] может произноситься приставной [й] [22, 84].

#### Единичные примеры других фонетических явлений

Замена не характерного для белорусских диалектов звука *f* на *p* в лексеме *kufer*, ср. в польском языке устаревшая лексема *kufer* [17, 182], а также в имени собственном *Pilipem (Filip)*.

Упрощение сочетания согласных *dn* → *nn* → *n* [22, 137]: *niezzaneyj (nie z żadnej) natowj ludzkiej*.

Сохранение в текстах архаических фонетических форм: *Ociec Zony, Sumnienia*, хотя одновременно присутствуют и современные формы: *Oyca Zony pierwszy*.

#### Особые упрощения

Еще в начале XVIII в. союз *lubo* утрачивает конечный согласный, происходит смысловое разграничение форм *lubo* ‘choć’ и *lub* ‘albo’ [15, 69], это явление также отражается в исследуемых текстах.

**Lubo ‘choć’:** *a dla lepszy wiary u Stwierzenia tego Testamentu Przy pieczęci lubo sam vmiętym Iestem Pisma; Jako Sama rozumiem będąc lub wchorobie Jednakowo Jeszcze przy zdrowych zmysłach; a Ociec ich lubo nieczynił testamentu jednakże dobrą wolą swoją nazaczył.*

**Lub ‘albo’:** *ale długo lub krutko wyplacic mi należy; mogła iakowym terminem lub Słowem urazic; aż do terazniejszego czasu lub dłuższego lub krótszego; długo lub krotko dług smiertelności wyplacic musi.*

### Выводы

В статье мы представили основные фонетические черты северного периферийного польского диалекта XVIII в., отраженные в исследуемых текстах, которые можно разделить на две основные группы:

1) явления, общие для польского языка и периферийного диалекта. В XVIII в. это изменение гласных перед *j* и *m*, *n*, разложение носовых перед смычными и смычно-щелевыми, а также деназализация *ę* на конце слова и перед *l*, *ł*, наличие слов с группами *śrz/źrz*, формы глагола *przyjść* без *j*, колебание в произношении *ę/a*, разграничение форм *lubo/lub*. Это также явления, развивающиеся на периферийных территориях медленнее, чем на центральных. К ним относим сохранение групп *ir/yr* вслед за З. Курцовой [13, 210]; выравнивание форм с чередованием *e|o* и *e||a* (формы с перегласовкой), фонетические архаизмы: *ociec*, *sumnienie*, *olenderski*;

2) к специфическим чертам периферийного диалекта относятся черты, неизвестные польскому литературному языку, сформировавшиеся под влиянием белорусского диалекта: деназализация *ę* на конце слова, разложение носовых перед щелевыми согласными, разного рода гиперкорректные формы, примеры с аканьем, большая степень смягчения *l*, наличие звонкого звука [γ], мягкие *chi(e)*, *ki(e)*, возможно, приставной *j*. Сюда же отнесем упрощение долгих согласных – пример влияния литовского языка.

### Літэратура

1. Ананьева, Н. Е. История и диалектология польского языка / Н. Е. Ананьева. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 301 с.
2. Kurzowa, Z. O istocie dialektu północnokresowego / Z. Kurzowa // Prace językoznawcze : w 4 t. – Kraków : UNIwersITAS, 2007. – Tom 3 : Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac. – S. 187–192.
3. Вярэніч, В. Л. Польскія перыферыяныя гаворкі на ўсходзе / В. Л. Вярэніч // Польскія гаворы в СССР. – Минск : Наука и техника, 1973. – Ч. 1 : Исследования и материалы 1967–1969 гг. – С. 5–21.
4. Веренич, В. Л. Состояние и перспективы исследования «польщины кресовой» / В. Л. Веренич // Польские гаворы в СССР. – Минск : Наука и техника, 1973. – Ч. 1 : Исследования и материалы 1967–1969 гг. – С. 183–212.
5. Kurzowa, Z. Język polski Wileńszczyzny i kresów północno-wschodnich: XVI–XX wiek / Z. Kurzowa. – Warszawa : PWN, 1993. – 352 s.
6. Национальный исторический архив Беларуси. – Витебский гродский суд. – Актовая книга. – Фонд 1709. – Оп. 1. – Д. 5. – Л. 211 ; Д. 13. – Л. 30–33 ; Д. 25. – Л. 73–74, 76–77.
7. Национальный исторический архив Беларуси. – Брестский магистрат. – Актовая книга. – Фонд 1786. – Оп. 1. – Д. 8. – Л. 159–165, 625–628 ; Д. 6. – Л. 207–214.
8. Национальный исторический архив Беларуси. – Витебский магистрат. – Актовая книга. – Фонд 1805. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 94–97 ; Д. 2. – Л. 647–650.
9. Национальный исторический архив Беларуси. – Брестский земский суд. – Актовая книга. – Фонд 1741. – Оп. 1. – Д. 30. – Л. 139–142 ; Д. 31. – Л. 651–654, 939–942, 1833–1836.
10. Национальный исторический архив Беларуси. – Минский земский суд. – Актовая книга. – Фонд 1769. – Оп. 1. – Д. 2. – Л. 13–14, 39, 404 ; Д. 5. – Л. 38, 386–387, 772.
11. Grek-Pabisowa, I. Język polski na Kresach północno-wschodnich dawniej i dziś / I. Grek-Pabisowa, I. Maryniakowa // Historia i współczesność języka polskiego na Kresach wschodnich / pod red. I. Grek-Pabisowej. – Warszawa : Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, 1997. – S. 27–109.
12. Kurzowa, Z. O mowie Polaków na kresach wschodnich / Z. Kurzowa // Prace językoznawcze : w 4 t. – Kraków : UNIwersITAS, 2007. – Tom 3 : Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac. – S. 1–55.
13. Kurzowa, Z. Z badań nad polszczyzną północnokresową XVII i XVIII w. / Z. Kurzowa // Prace językoznawcze : w 4 t. – Kraków : UNIwersITAS, 2007. – Tom 3 : Ze studiów nad polszczyzną kresową. Wybór prac. – S. 192–220.
14. Klemensiewicz, Z. Historia języka polskiego / Z. Klemensiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999. – 830 s.
15. Bajerowa, I. Kształtowanie się systemu polskiego języka literackiego w XVIII wieku / I. Bajerowa. – Wrocław–Warszawa–Kraków : Wydawnictwo PAN, 1964. – 254 s.
16. Słownik wyrazów obcych / opr. L. Wiśniakowska. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007. – 1068 s.
17. Holly, K. Słownik wyrazów zapomnianych czyli słownictwo naszych lektur / K. Holly, A. Żółtak. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001. – 446 s.
18. Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча : у 5 т. / АН Беларускай ССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; рэд. Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979–1986. – Т. 2 : Д–Л. – 1982. – 727 с.
19. Stieber, Z. Rozwój fonologiczny języka polskiego / Z. Stieber. – Warszawa : PWN, 1962. – 91 s.
20. Судник, Т. М. Диалекты литовско-славянского пограничья / Т. М. Судник. – М. : Наука, 1975. – 232 с.
21. Turska, H. O powstaniu polskich obszarów językowych na Wileńszczyźnie / H. Turska // Studia nad polszczyzną kresową. – Wrocław, 1982. – Т. I. – S. 19–121.
22. Нарысы па беларускай дыялекталогіі / Акадэмія навук Беларускай ССР, Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; пад рэд. Р. І. Аванесава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1964. – 415 с.

### Summary

In the article phonetic features of the northern provincial Polish dialect of the 18th century are described. Some wills written in Polish on the Belarusian territories were used as a researching material. The description of the features, common for the development of the Polish language and the provincial dialect, and also specific features, generated under the influence of the Belarusian language, are presented.

Поступила в редакцию 30.11.10.

УДК 811.161.3'373.2

І. В. Каленік

**ОНИМЫ-АЛЮЗИИ: ДА ПРАБЛЕМЫ АЗНАЧЭННЯ І КЛАСІФІКАЦЫИ**

*Онім-алюзія – складаны і неадназначны феномен у сучаснай лінгвістыцы. Яго даследаванне патрабуе адзінства ў такіх прынцыповых пытаннях, як фармулёўка вычарпальнай, і ў той жа час лаканічнай дэфініцыі тэрміна, а таксама базавых класіфікацый – паводле азначаемага аб'екта і сферы-крыніцы, зручных для дэкадзіравання і вывучэння з'явы ў мастацкім тэксце.*

**Уводзіны**

Выкарыстанне ўласнага імені з пераносным значэннем здаўна прыцягвае ўвагу даследчыкаў. Тэорыя інтэртэкстуальнасці, тэорыя прэцэдэнтнасці, тэорыя вертыкальнага кантэксту, тэорыя міжкультурнай камунікацыі, традыцыйная і кагнітыўная тэорыя метафары – гэта далёка не поўны пералік існуючых канцэпцый вобразнага выкарыстання ўласнага імені. Аднак змест такіх тэрмінаў, як алюзійныя ўласныя імёны, прэцэдэнтныя ўласныя імёны, інтэртэкстэмы, анамастычныя метафары, не з'яўляецца тоесным. Напрыклад, пад *прэцэдэнтным онімам* Д. Гудкоў, В. Красных разумеюць шырокавядомыя ўласныя імёны, сукупнасць устойлівых дыферэнцыяльных прымет якіх захоўваецца ў кагнітыўнай базе пэўнай лінгвакультурнай супольнасці. Апеляцыя да іх у мове з'яўляецца рэгулярнай і гранічна «празрыстай». У той жа час *алюзійны онім* (а таксама інварыянт яго ўспрыняцця, калі ён ёсць) далёка не заўсёды захоўваецца ў ментальнай базе лінгвакультурнай супольнасці і актуальны для асобнага прадстаўніка гэтай супольнасці. Семантычная структура оніма-алюзіі больш «размытая» і мае пераважна аказіянальны, кантэкстуальна залежны характар.

У нашым даследаванні мы прытрымліваемся вопыту тых вучоных, якія атаясамліваюць вобразнае выкарыстанне ўласнага імені са стылістычным прыёмам алюзіі (І. Клачкова, А. Мамаева, Л. Машкова, М. Тухарэлі, Н. Хімунина, І. Хрыстэнка). Разам з тым мы імкнуліся да пашырэння арсенала метадаў і прыёмаў даследавання, да выкарыстання метадык іншых вучэнняў пра метафарычнае выкарыстанне онімаў у мове мастацкай літаратуры, СМІ, рэкламы.

Праблемы інтэртэкстуальнасці і вертыкальнага кантэксту, а разам з тым і алюзійнасці, у значнай ступені распрацаваны ў савецкай, украінскай, расійскай лінгвістыцы (І. Арнольд, А. Ахманова, А. Яўсееў, А. Мамаева, Л. Машкова, В. Масквін, І. Сафронава і інш.). У Беларусі гэту праблему закраналі А. Супрун, больш глыбока – В. Шур [1]. У айчынным літаратуразнаўстве – Е. Лявонава [2], [3]. За апошнія дзесяцігоддзе ў Расіі абаронена некалькі дысертацый, у якіх манаграфічна або фрагментарна асвятляецца феномен алюзіі, у тым ліку і анамастычнай (В. Аржанова, Н. Камоўнікава, М. Ляпідоўская, А. Нікіціна, Н. Навахацова, Л. Селяменева). Як правіла, даследаванні праводзяцца на англамоўным – мастацкім, публіцыстычным або рэкламным – матэрыяле (А. Дронава, М. Захарава, М. Кіосэ, К. Каваленка, М. Салаўёва, І. Сталярова, І. Патыліцына і інш.).

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

Аналіз існуючых падыходаў да вывучэння алюзіі сведчыць пра складанасць і шматпланавасць разглядаемай з'явы. Аднак пры ўсёй неаднароднасці інтэрпрэтацый тэрміна большасць азначэнняў падкрэслівае адметнасць алюзіі як адзінкі, што выкарыстоўваецца ў мастацка-эстэтычных мэтах. Адзначаецца іх уласцівасць выступаць у якасці **вобразнай (паэтычнай)** спасылкі на пэўны тэкст [4]. «Дадзеныя параметры алюзіі дазваляюць разглядаць яе не як простую спасылку на факт, што набыў пэўную вядомасць і значнасць, а як з'яву больш складаную» [5, 32].

Як правіла, у самым агульным выглядзе алюзія (франц. *allusion* 'намёк') вызначаецца як стылістычны прыём, што заключаецца ў асацыятыўнай адсылцы да вядомага факта рэальнай або віртуальнай рэчаіснасці [6, 207]. Такая фармулёўка ўяўляецца недастатковай. Існуе шэраг прыватных характарыстык, што дазваляюць максімальна дакладна акрэсліць сутнасць дадзенай з'явы.

Сярод дыферэнцыруючых прымет алюзіі розныя даследчыкі адзначалі:

- 1) ускосны характар адсылкі;
- 2) наўмыснасць выкарыстання;
- 3) кампактнасць захоўвання інфармацыі;
- 4) прыналежнасць хранатопу папярэдняга тэксту;
- 5) мадыфікацыі зместу пад уплывам новага кантэксту.

Спынімся падрабязна на кожным з гэтых параметраў. Большасць даследчыкаў сыходзяцца на тым, што характар алюзійнай спасылкі мае «прыхаваны», «няяўны», «ускосны», «асацыятыўны» характар. У той жа час, як адзначае А. Яўсееў, алюзія-прыём павінна ўключаць *намер* аўтара, гэта значыць, яна павінна быць свядомай, мэтанакіраванай [7, 7]. Паняцце *намер* уключае як мінімум 2 кампаненты: *накіраванасць на чытача-рэцыпіента і зваротную сувязь* [5, 33]. Гэта значыць, што чытач павінен дэкадзіраваць алюзію. Дадзены працэс, у сваю чаргу, уключае ў сябе: а) распазнаванне алюзійнай адзінкі ў тэксце, б) ідэнтыфікацыю яе змястоўна-сэнсавага нападунення [8, 34]. На дадзеным этапе на першы план якраз і выступае здольнасць алюзійнай адзінкі захоўваць у згорнутым выглядзе самую разнастайную паводле аб'ёму і якасці сацыякультурную, гісторыка-філалагічную і прагматычную інфармацыю. Гістарычныя сітуацыі, біяграфіі, бытавыя з'явы, пісьмовыя тэксты, візуальны рад невербальнага мастацтва – самая аб'ёмная інфармацыя можа быць перададзена і актывізавана нават у невялікім літаратурна-паэтычным творы. «Эканамічнасць алюзіі выяўляецца ў яе здольнасці кампактна перадаваць аб'ёмную інфармацыю тэкста-крыніцы і стылістычна ўзбагачаць гэкет-рэцыпіент» [8, 37].

У навуковай літаратуры дасюль дакладна не акрэслена кола моўных адзінак, што з'яўляюцца маркёрамі алюзіі. Мы прытрымліваемся пазіцыі тых вучоных (І. Гальперын, І. Хрыстэнка, Л. Машкова, В. Шур), якія лічаць, што алюзійны сэнс здольныя несці элементы не толькі лексічнага, але і граматычнага, словаўтваральнага, фанетычнага і метрычнага ўзроўняў арганізацыі тэксту. Напрыклад, верш Я. Сіпакова «*Ялта, Максім, кіпарысы*», прысвечаны М. Багдановічу, уяўляе сабой *трыялет*. На нашу думку, такая архітэктоніка верша – гэта знак «алюзійнага працэсу» (Л. Машкова). Справа ў тым, што *трыялет* – адна з улюбёных паэтычных формаў М. Багдановіча. Ужываючы «*швэрдую*» вершаваную форму, якой карысталіся яшчэ антычныя паэты, беларускі мастак пачатку XX ст. дэманстраваў прыдатнасць роднай мовы для вытанчанага паэзіі. Намёк на гэту асаблівасць яго творчасці і скарыстаны ў сучасным вершы-прысвячэнні Я. Сіпакова.

Прыклад алюзіі на фанетычным узроўні дае тэкст верша Р. Барадуліна «*У выгнанні*», а менавіта характэрны для стылю дадзенага аўтара прыём нагнятання ў мікракантэксце лексем, аб'яднаных гукавым падабенствам: «*Сіберная Сібір, / Багатая на сівер*». *Сіберным* называюць вельмі моцны, рэзкі, люты вецер або мароз. *Сіверам* – халодны, пранізлівы паўночны вецер. Сцюжа, вышце ветру чуваць у спалучэнні гукаў *с – і – б(в) – е – р*. Харонім *Сібір* сапраўды валодае пэўнымі сацыяльна-гістарычнымі канатацыямі: гэта суровы край, традыцыйнае месца палітычных высылак. Твор прысвечаны А. *Вярыга-Дарэўскаму* – беларускаму пісьменніку і паўстанцу 1863 г., высланаму ва Усходнюю Сібір, як аказалася, назаўсёды.

Здольнасцю несці алюзійны сэнс валодаюць і даты, уведзеныя ў мастацкі тэкст. Так, *1937* у назве верша Р. Барадуліна «*Тайга, 1937*» абазначае год, калі апагею дасягнула хваля сталінскіх рэпрэсій. Толькі дата ў назве-прысвячэнні У. Караткевіча «*Павешаным 1863 года*» дапамагае зразумець мастацкі вобраз: *Даўно здалася – нават сталь, – / І толькі зараз – мы памром / Пад сцягам, што ў прадонні хваль / Знікае разам з караблём*. Безумоўна, гэтыя лічбы – асацыяцыйная адсылка да факту гераічнага змагання і гібелі паўстанцаў К. Каліноўскага.

Калі разглядаць уласна лексічную алюзію, то варта зазначыць, што большасцю лінгвістаў алюзія трактуецца шырока. Да яе могуць адносіць як алюзійныя ўласныя імёны, алюзійныя факты, рэаліі, так і цытаты, аплікацыі (тэрмін В. Масквіна), парафразы. Аднак той факт, што алюзія з'яўляецца найперш *асацыяцыйнай, спасылкай, намёкам*, на наш погляд, прадугледжвае, з аднаго боку, дыскрэтны (лат. *discretus* – перарывісты), з другога – лаканічны характар яе лексічнага афармлення. Дадзенае меркаванне стасуецца з фармулёўкай В. Масквіна, які прапаноўвае сродкамі выражэння алюзіі лічыць асобнае слова альбо шэраг аднаслоўных адзінак, якія не адлюстроўваюць лексіка-граматычнай структуры зыходнага тэкставага фрагмента [6, 207].

Такое вызначэнне дазваляе адрозніваць алюзію ад іншых цытатных адзінак – уласна цытаты, цытаты-камементары (тэкставай аплікацыі), парафраза (табліца 1). **Тэкставая аплікацыя**

ўяўляе сабой дакладнае ўзнаўленне часткі тэксту (як мінімум, словазлучэння) без спасылчнай часткі [6, 204]. Прыклад тэкставай аплікацыі дае, на нашу думку, верш М. Танка, лірычны герой якога звяртаецца да свайго сучасніка, чалавека касмічнай эры, «Номо kosmikos», з такой парадай-просьбай: *А каб заўжды мог адшукаць / У космасе край свой, / Цвяток радзімы васілька / Вазьмі ў палёт з сабой*. Выдзелены намі фрагмент адсылае да шырокавядомага верша М. Багдановіча «Слуккія ткачыхі»: *І тчэ, забыўшыся, рука, / Заміж персідскага узора / Цвяток радзімы васілька*. Багдановічаўскі васілёк – гэта памяць пра нешта дарагое, што ёсць толькі на радзіме. Яшчэ прыклад. У вершы «Багдановічу» дзеля ўзмацнення экспрэсіі паэтычнага выказвання У. Караткевіч укладае ў вусны Максіма такія словы: *«Ты сказаў нам: / Унукі Скарыны, / Дзе ваш гонар, моц і краса? / Ёсць і ў вас, як у іншых, святыня. / Не давайце святыні псам!..»*. У прыведзеным урыўку мы «пазнаем» украпленне з Евангелля ад Матфея, а дакладней – Нагорнай пропаведзі Ісуса Хрыста (7:6), параўнаем: *«Не давайце святыні псам і не кідайце перлін перад свіннямі, каб яны не растапталі іх нагамі сваімі, абярнуўшыся, вас не разарвалі»*. Прыклад **цытаты** як дакладнага ўзнаўлення фрагмента тэксту са спасылчнай часткай знаходзім у Р. Барадуліна: *«Сыходзіш, вёска, з яснай явы», – / Сказаў Купала. / І сышла... («Хто каго пакідаў? »); Ты з глінай месіш продкаў прах, / Як заўважаў Хаям цвярозы («Сапернік вечнага Тварца...»)*.

Табліца 1 Адрозненне адзінак цытатнага маўлення

Адзінкі цытатнага маўлення	Дакладнасць	Наяўнасць спасылчнай часткі
Цытата	+	+
Тэкставая аплікацыя	+	-
Алюзія	-	-

Адзінкамі **алюзіі** ў вершы У. Караткевіча «Багдановічу» з’яўляюцца лексемы *зерне і ралля*: *Сцюжны час, бязмежна-суровы. / Спіць народ, нібы зерне ў раллі*. Гэта адсылка да санета М. Багдановіча «Паміж пяскаў Егіпецкай зямлі...», дзе вобраз абуджанага зерня з’явіўся сімвалам народа і краю: *Хоць зернейкі засохшымі былі, / Усё ж такі жыццёвая іх сіла / Збудзілася і буйна ўскаласіла / Парой вясенняй збожжа на раллі*. Вядома, у новым тэксце, тэксце У. Караткевіча, вобраз *зерня ў раллі* набывае дадатковыя адценні (канатацыі): тэкст Багдановіча напісаны ў пачатку ХХ ст., на хвалі нацыянальнага адраджэння, таму прасякнуты надзеяй і светлым настроем; верш У. Караткевіча малое *сцюжны, суровы* час савецкай эпохі, адсюль і экспрэсія горкай іроніі, што афарбавала семантыку лексем.

Дэкадзіраванне алюзіі магчымае пры наяўнасці ў чытача «інтэртэкстуальнай кампетэнцыі», што ў ідэале супадае з аўтарскай. У аснове «інтэртэкстуальнай кампетэнцыі» ляжыць «сукупнасць звестак культурна-гістарычнага, географічнага і прагматычнага характару, якія складаюць фонавыя веды і звязаны з імі вертыкальны кантэкст» [8, 34]. Актualізацыя тых ці іншых фонавых ведаў залежыць ад сферы-крыніцы алюзійнага запазычання.

Пытанне тыпалогіі анамастычнай алюзіі ў лінгвістыцы застаецца адкрытым. Калі звярнуцца да такой праблемы, як класіфікацыя алюзійных онімаў паводле сферы-крыніцы (інакш кажучы, той сферы чалавечай дзейнасці, «прадуктам» якой з’яўляецца вербальны / невербальны тэкст-донар), то можна ўбачыць, што ў межах тэорыі інтэртэкстуальнасці (І. Арнольд) і вертыкальнага кантэксту (А. Ахманова, І. Гюбенет) не прапанавана дэтальнай класіфікацыі. Так, прыхільнікі тэорыі інтэртэкстуальнасці вылучаюць толькі гісторыка-філалагічную сферу тэкстаў-донараў: гісторыя, міфалогія, літаратура. З іншых пазіцый адрозніваюцца алюзіі *інтэртэкстуальныя*, дэнататам якіх з’яўляюцца вербальныя тэксты, і *інтэрмедыяльныя* – алюзіі, дэнататамі якіх з’яўляюцца «тэксты» іншых відаў мастацтва, напрыклад, жывапісу. У канцэпцыі вертыкальнага кантэксту таксама вылучаюцца дзве сферы міжтэкставых адсылак: філалагічная (адсылка да літаратурна-мастацкіх тэкстаў) і сацыяльна-гістарычная (імёны вядомых людзей, вядомыя тапонімы, гандлёвыя маркі і г. д.) [9].

А. Супрун у межах сваёй тэорыі тэкставых рэмінісцэнцый вылучае такія крыніцы цытатных адзінак, як фальклор, Біблія, антычная міфалогія і літаратура, старажытнаруская літаратура, класічная замежная і руская літаратура, афіцыйныя дакументы, газетныя публікацыі,

песні, кінафільмы, розныя палітычныя тэксты, дзіцячая літаратура [10, 22]. В. Масквін прыводзіць наступную класіфікацыю алюзій паводле крыніцы: тэкставыя (літаратурныя, біблейскія, міфалагічныя) і нетэкставыя (гістарычныя і бытавыя) [6].

На нашу думку, найбольш сталае і грунтоўнае апісанне прынцыпаў класіфікацыі шырокавядомых онімаў-вобразаў распрацавана ў межах тэорыі прэцэдэнтнасці (С. Кушнярук, А. Нахімава, Ю. Пікулева). Так, найбольш дэтальна на сучасным этапе нам падаецца тыпалогія А. Нахімавай, зробленая на матэрыяле сродкаў масавай інфармацыі. Яна вылучае наступныя сферы-крыніцы прэцэдэнтных імёнаў у дыскурсе масавай камунікацыі: 1) сацыяльная сфера (яе субсферы: палітыка, эканоміка, адукацыя, вольны час, медыцына, вайна, крымінал, спорт); 2) сфера мастацтваў (літаратура, тэатр і кіно, выяўленчае мастацтва, музыка, архітэктура, міфалогія і фальклор); 3) сфера навукі – гуманітарныя і прыродазнаўчыя веды (матэматыка, фізіка, хімія, біялогія, гісторыя, географія, філалогія); 4) сфера рэлігіі [11, 89].

Такая класіфікацыя цалкам прыдатная і да корпусу алюзійных онімаў, выяўленых намі ў тэкстах класікаў беларускай паэзіі. Ілюстрацыяй літаратурнай алюзіі можа служыць наступны прыклад: *І цябе з тваёю мужнай тугой / Сагрэе мая рука, / І асколак ты выпламаш з сэрца свайго, / Як выплакаў казачны Кай* (У. Караткевіч «Балада пра асколак»). Тут імя галоўнага персанажа казкі Г. Х. Андэрсена «Снежная каралева» адсылае да агульнавядомай сітуацыі: асколак чароўнага люстра, трапіўшы ў сэрца хлопчыка, робіць яго халодным і абыякавым. І толькі шчырыя, гарачыя слёзы Герды растопяць крышталік льду, у які ператварылася сэрца *Кая*, і яго слёзы вынесуць асколак з сэрца. Паралель з сучасным тэкстам назіраецца ў наступным: лірычны герой Караткевіча цяплом сваёй веры і кахання імкнецца выратаваць любую, жыццю якой пагражае страшны след вайны – асколак у сэрцы. Як бачым, сутнасць «казачнай» сітуацыі ў беларускім кантэксце мадыфікуецца. Узятая толькі яе знешняя атрыбутыка, выяўленая «семантычным паўторам» [12] уласнага імені, якім з'яўляюцца ключавыя словы *сагрэць каханнем, выплакаць асколак*.

Наступны прыклад змяшчае гістарычныя імёны: *Есць полацкі менталітэт – / Ад Еўфрасіні, ад Скарыны, / Ад той абрынутай адрыны, / Дзе сон шукаў / Свой сонны след* (Р. Барадулін «Полацкі менталітэт»). Алюзія на факты беларускай гісторыі, заяўленая праз імёны славутых палачан, дазваляе вызначыць канцэпт *полацкі менталітэт* як сукупнасць наступных якасцей асобы: інтэлектуальнасць, рупнасць, упартасць, здольнасць ствараць новае, патрыятызм.

Бытавыя алюзіі адсылаюць да найбольш тыповых для пэўнай лінгвакультурнай супольнасці імён, што ў мастацкім кантэксце функцыянуюць як увасабленне характэрных нацыянальных рыс [12, 45], што і дэманструе наступны прыклад: *Парадзелі, як і лясы, / Сельскія інтэлігенты – / Вінуцкі, Дамэнты, Гарэнты* (Р. Барадулін «Сельскія інтэлігенты»). На тыповасць дадзеных імёнаў для беларуска-каталіцкага антрапанімікону і сацыяльнага пласта вясковай інтэлігенцыі паказвае граматычная форма множнага ліку.

Заўважым, аднак, што атрыбутыя алюзіі паводле крыніцы мае досыць умоўны характар, таму што часам не ўяўляецца магчымым адназначна акрэсліць прыналежнасць алюзіянага імені да канкрэтнай сферы. У якасці прыкладу прывядзём ужыванне оніма **Ікар** у трох кантэктах розных паэтаў.

Прыклад 1. *Вы гаворыце, / Што не было / Ні Праметэя, / Ні Ікара, / Ні Дон-Кіхота, / Ні Данка... // Няўжо я памыліўся / І не на тую / Завандраў планету?* (М. Танк «Вы гаворыце...»).

Прыклад 2. *Я не хачу прысутнічаць пры тым, / Як крылы новыя закончыць майстраваць / Хлапчук Ікар* (В. Слінко «Стары вуж»).

Прыклад 3. *Што ж ты пракінуўся, мужыцкі Брэйгель?*

*Штурляй у твар ім горкія палотны,  
Дражні, як бугая чырвонай хусткай,  
Паказвай ім, сляпым, канец Ікара, –  
Яны ж усё адно не зразумеюць.*

*Хіба нашчадкі, можа? (У. Караткевіч «Трызненне мужыцкага Брэйгеля»)*

Калі ў першым і другім выпадках, вершах М. Танка і В. Слінко, сфера-крыніца оніма **Ікар** адназначна вызначаецца як «Мастацтва», субсфера – «Старажытнагрэчаская міфалогія», а канкрэтна – міф «Дэдал і Ікар», то ў вершы У. Караткевіча ўласнае імя звязвае не два, а тры хранатопы – верша, міфа і палотнаў Пітэра Брэйгеля. Гаворачы пра абмежаванасць і інэртнасць сваіх сучаснікаў, У. Караткевіч спасылаецца на вобразы нідэрландскага мастака

XVI стагоддзя Пітэра Брэйгеля Старэйшага, прызванага Мужыцкім, які маляваў яркія, бязлітасныя карціны будняў і святаў сваіх суайчыннікаў. У вершы беларускага паэта выкарыстоўваецца алюзія на карціну «Падзенне Ікара», што як бы з'яўляецца ілюстрацыяй да міфа пра Дзедала і Ікара (малюнак 1).

Як вядома, геніяльны майстар Дзедал, каб пазбыцца няволі на востраве цара Мінаса, стварае для сябе і свайго сына Ікара крылы. Юнак, нягледзячы на перасцярогу бацькі, у час палёту занадта наблізіўся да сонца, цяпло якога растапіла воск штучных крылаў, і абрынуўся ў мора. Менавіта сваёй трагічнай смерцю і захаваўся міфічны вобраз Ікара ў культурнай памяці чалавецтва. Пагібель гэта трактавалася ў розныя часы па-рознаму: як перасцярога небяспечнасці ўсяго празмернага і як сімвал стваральнай чалавечай цікаўнасці.



Малюнак 1 – П. Брэйгель. «Падзенне Ікара»

Карціна Брэйгеля паказвае Ікара, які тоне ў моры, абрынуўшыся галавой уніз з неба. Аднак кампазіцыя палатна задумана так, што юнак вельмі маленькі, амаль непрыкметны. У бухце рухаецца мноства караблёў. На ўзгорку працуе арадай. Пастух і рыбак таксама занятыя сваім штодзённым клопаматом. І ніхто з іх не заўважае Ікара, ногі якога яшчэ б'юць па вадзе недалёка ад берага. Тым самым Брэйгель трактуе смерць Ікара як усяго толькі эпізод у непарушным рытме паўсядзённасці.

Апеляцыя да карціны славутага фламандца дазваляе У. Караткевічу памацніць экспрэсію верша, супрацьпаставіўшы слепату, абмежаванасць душы і розуму сваіх суайчыннікаў, засяроджаных на матэрыяльна-побытавым, моцы дапытлівага інтэлекту, што, рызыкуючы, адмаўляе зададзеныя межы. Як бачым, адмоўныя канатацыі імені паэтам ігнаруюцца, а ў мастацка-эстэтычных мэтах выкарыстоўваецца спасылка на традыцыйную трактоўку антычнага вобраза.

Такім чынам, трансфармацыя канатацыйнай сферы оніма **Ікар** адбываецца ў наступнай паслядоўнасці:

Ікар–міфалогія → Ікар–жывапіс → Ікар–паэзія

[дэнатат першага ўзроўню] [дэнатат другога ўзроўню].

Прычым адносна алюзійнага оніма ў вершы У. Караткевіча першы пратэкст будзе *крыніцай першага ўзроўню*, наступны, адпаведна, крыніцай *другога ўзроўню*. Магчымыя і другія варыянты ўзаемадзейння крыніц першага і другога ўзроўню. Але, безумоўна, усе яны павінны ўлічвацца з мэтай максімальна дакладнага дэкадзіравання алюзіі.

У якасці найважнейшага паказчыка алюзіі шэраг лінгвістаў вылучае наяўнасць двух (дададзім: і болей) хранатопаў, імпліцытнай сувязі паміж імі (г. зн. тэкстам(-і)-донарам(-і) і тэкстам-рэцыпіентам), а таксама **пераасэнсавання** ўласнага імені. Алюзія, «функцыянуючы ў новым тэксце ў якасці адзінкі другога плану, належыць хранатопу тэкста, створанага раней. Таму ў новым тэксце ўзяты з прэцэдэнтнага тэксту элемент-алюзія спрыяе ўзнікненню ў рэцыпіента асацыяцый з папярэднім тэкстам» [13, 177]. Інакш кажучы, менавіта не-асіміляцыя, захаванне сваёй «чужароднасці» ў межах новага кантэксту і дазваляе оніму-алюзіі «падключыць» чытацкае ўспрыняцце да дыялогу паміж тэкстамі. Тэкстам у шырокім разуменні – як усякага структураванага знакавага комплексу.

Такім чынам, намі прынята, з пэўнымі ўдакладненнямі і дапаўненнямі, наступная існуючая дэфініцыя тэрміна: *онім-алюзія – гэта наўмыснае выкарыстанне ўласнага імені ў якасці вобразнай спасылкі-намёку на папярэдні тэкст з мэтай выяўлення асацыяцыйнай сувязі двух кантэкстаў, для якога характэрна наяўнасць двух і больш хранатопаў, стылістычнае ўзбагачэнне кантэкста-рэцыпіента і мадыфікацыя зместу самога оніма пад уплывам новага кантэксту.*

Як паказваюць назіранні, да онімаў-алюзіі прыдатная тая ж класіфікацыя паводле азначаемага аб'екта, што і да «звычайных» онімаў. Так, алюзіійнымі элементамі, што злучаюць літаратурныя тэксты і факты культуры, гісторыі, могуць станацца ўласныя назвы – *антрапонімы* (імяны аўтараў і персанажаў літаратурных твораў, а таксама палітычных і культурных дзеячаў), *агіонімы* (імяны асоб, аб'ектаў і інш., звязаных з біблейскімі падзеямі), *міфонімы* (імяны істот і аб'ектаў антычнай і славянскай міфалогіі), *тапонімы* (розныя віды геаграфічных назваў), *ідэонімы* (назвы прадметаў духоўнай культуры) і г. д.

Напрыклад, цэлы шэраг славурых імёнаў: *Людвіг Бетховен, Лермантаў, Дантэ, Петрарка, Катул, Багдановіч* – у вершы У. Караткевіча «Фантазія» аб'яднаны ў кантэксце такой думкі: *Тыя, што варты стакрыт кахання, – / Тыя не маюць яго на зямлі. / Потым, як пойдучь ў зямлю сырую, / Сотні прыгожых дзяўчат і дам / Статуюм іхнім рукі цалуюць, / Быццам лягчэй ад таго касцям.* Упамінаюцца аўтарам і імяны *Джюльеты Гвічардзі, Лоты, Лесбіі* – тых жанчын, што засталіся ў гісторыі культуры як музы, што адрынулі каханне геніяў. Такім чынам, беларускі лірык праз выкарыстанне некалькіх імёнаў будзе алюзію да пэўных фактаў біяграфіі мастакоў (нават горка-іранічна аб'ядноўвае іх у «*Клуб адрынутых*»), тым самым звяртаючы нашу ўвагу на сумную заканамернасць лёсу выключнай асобы.

Тапонімы-алюзіі могуць ужывацца ў якасці сімвалаў істотных для гісторыі чалавецтва / нацыі сітуацый, падзей. Намі вылучаны дзве мэты такіх адсылак: 1) параўнаць сітуацыі актуальнага мастацкага кантэксту і мінулых падзей, 2) актуалізаваць веды пра сітуацыю як такую. Прыклад першага варыянта знаходзім у Р. Барадуліна: *Горад чэзне, што дым, / Бур'яном засяляецца. / Як і некалі Рым* (верш «Горад – той жа гарод...»). Тут чытаецца намёк на прычыны заняпаду магутнай старажытнай імперыі, актуальныя для духоўнага быцця сучаснай урбаністычнай прасторы. Другі варыянт – актуалізацыя ўспамінаў пра знакавыя моманты гісторыі беларускай нацыі – у такіх радках: *Нас турылі з Бацькаўшчыны, з Дзедзіны / Нам, панам крывіцкае зямлі, / Котласы, Чарнобылі адведзены, / Маю права мы на мазалі* (Р. Барадулін «Да беларусаў свету»). Ужыванне выдзеленых тапонімаў у форме множнага ліку паказвае на высокую ступень іх сацыялізацыі і прыналежнасць да разрады алюзіійных уласных імёнаў-сімвалаў [12]. Так, онім *Котлас* – сімвал сталінскага генацыду, а *Чарнобыль* – велізарнай экалагічнай катастрофы.

Творчае выкарыстанне эстэтычнага патэнцыялу *бібліонімаў* (назваў літаратурных твораў) знаходзім у Р. Барадуліна: «*Пан Тадэвуш*», «*Босыя на вознішчы*», «*Беларуская дудка*», У. Караткевіча: «*Молат ведзьмаў*». М. Танк выкарыстоўвае цэлы шэраг вядомых бібліонімаў у такім кантэксце: – *Беларус. / Год «Каран», «Капітал»...* («На пераатэстацыі»). Дадзены прыклад акцэнтуюе такі кампанент семантыкі ўказаных назваў, як «галоўная кніга пэўнага ідэалагічнага / рэлігійнага вучэння».

Паэтычныя тэксты М. Танка з'яўляюцца яскравымі прыкладамі алюзіійнага выкарыстання *ідэонімаў* – уласных назваў скульптурных і жывапісных твораў – для стварэння выразных мастацкіх вобразаў, арыентаваных на візуальны асацыяцыйны рад: *Самафракійская Ніка / лёт на хвіліну спыніла, / Пра перамогу прынёсшы / звестку ў Эладу сваю* («Багіня Перамогі»); *Гурбы хмар, быццам «Бурлакі» Рэпіна, // Цягнуць грузныя баржы з дажджом* («Бор замёр, бліскавіцай аслеплены...»).

Праілюструем сказанае на прыкладзе наступнай *інтэрмедыяльнай* алюзіі (апеляцыя да візуальнага рада твораў выяўленчага мастацтва): *Гурбы хмар, быццам «Бурлакі» Рэпіна*, / *Цягнуць грузныя баржы з дажджом* (М. Танк («Бор замёр, бліскавіцай аслеплены...»). Усечаны ідэонім (назва прадукта духоўнай культуры) праз асацыяцыі з сюжэтам карціны Іллі Рэпіна «Бурлакі на Волзе», дзе знясіленыя людзі волакам цягнуць па водмелі цяжкую баржу (малюнак 2), у вершы М. Танка дае вобраз высокіх кучавых воблакаў, што марудна пасоўваюцца, набрынялыя вільгаццю, па пераднавальнічным небе (фотаздымак).



Малюнак 2 – І. Рэпін, «Бурлакі на Волзе»



Фотаздымак – Перад навальніцай (аўтар І. В. Каленік)

### Вывады

Даследаванне такога складанага і неадзначнага, нягледзячы на значныя дасягненні ў дадзенай праблеме, феномена, як онім-алюзія, патрабуе адзінства ў такіх прынцыповых і базавых пытаннях, як фармулёўка дэфініцыі тэрміна – дакладнай, вычарпальнай, і ў той жа час лаканічнай, а таксама базавых класіфікацый, зручных для дэкадзіравання і вывучэння з’явы ў мастацкім тэксце. Высветліўшы дадзеныя пытанні, можна акрэсліць перспектыву далейшага даследавання: 1) аналіз семантычнай структуры оніма-алюзіі. Асаблівая ўвага пры гэтым, на нашу думку, павінна быць аддадзена спецыфіцы онімаў з **субсферамі-крыніцамі** «Міфалогія», «Фальклор», «Выяўленчае мастацтва», «Літаратура», «Рэлігія»/«Біблія»; 2) кантэкстуальная рэалізацыя семантычных прымет алюзійных онімаў. На дадзеным этапе на першае месца выступаюць прыёмы кантэксталагічнага і кампанентнага аналізу; 3) функцыянальная дыферэнцыяцыя онімаў-алюзій; 4) стварэнне мадэлі алюзійнага працэсу з удзелам онімаў.

### Літаратура

1. Шур, В. В. Уласнае імя ў мастацкім тэксце: манагр. / В. В. Шур. – Мазыр: УА МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2010. – 201 с.
2. Лявонова, Е. А. Алюзія на вобраз Хрыста ў рамане У. Караткевіча «Хрыстос прызямліўся ў Гародні» і сусветная літаратурная традыцыя / Е. А. Лявонова // Беларуская мова і літаратура. – 2001. – № 4. – С. 121–126.
3. Леонова, Е. «Я до Воскресенья doracTy...»: Аллюзия на образ Марии Магдалины в романе В. Короткевича «Христос приземлился в Городне» и мировая литературная традиция / Е. Леонова // Всемирная литература. – 2002. – № 1. – С. 153–165.
4. Клочкова, И. М. Лингвистический аспект механизма действия аллюзии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Тбилис. гос. ун-т им. И. Джавахишвили. – Тбилиси, 1990. – 27 с.
5. Дронова, Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности: на материале языка англо-ирландской драмы первой половины XX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Воронеж, 2006. – 182 л.
6. Москвин, В. П. Стилистика русского языка: теоретический курс / В. П. Москвин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 630 с.
7. Евсеев, А. С. Основы теории аллюзии: на материале русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / А. С. Евсеев; Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы. – М., 1990. – 15 с.
8. Потылицина, И. Г. Дискурсивный аспект аллюзивной интертекстуальности английского эссе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / И. Г. Потылицина. – М., 2005. – 213 с.
9. Ахманова, О. С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О. С. Ахманова, И. В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47–54.
10. Супрун, А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17–29.
11. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации: моногр. / Е. А. Нахимова; ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т социального образования. – Екатеринбург, 2007. – 207 с.
12. Захарова, М. А. Семантика и функционирование аллюзивных имен собственных: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М. А. Захарова. – Самара, 2004. – 192 с.
13. Камовникова, Н. Е. Антропонимы как интертекстуальные аллюзии в поэтическом тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н. Е. Камовникова. – СПб., 2000. – 200 с.

### Summary

The author has sorted out and arranged basic qualities of allusion from different modern conceptions to form the laconic and complete definition of the term «onym-allusion». Classifications on sphere-source and denotat are suggested. They are convenient for phenomenon decoding in the poetic text.

Паступіў у рэдакцыю 16.12.10.

*Т. Е. Лаевская*

### **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВТОРИЧНЫХ ЖАНРОВ (на материале издательских аннотаций)**

*В статье рассмотрены издательские аннотации к современным художественным произведениям в аспекте интертекстуальных взаимодействий. Проанализированы основные интертекстуальные элементы, характерные для текстов современных аннотаций, выявлены особенности их употребления и функциональное назначение.*

#### **Введение**

В современной лингвистической науке проблема интертекстуальности является одной из самых значимых и характеризуется многообразием подходов к пониманию данного феномена, что обуславливается многоплановостью интерпретации исходного понятия «текст», неоднозначностью в определении терминологического поля интертекстуальности, разнообразием взглядов на соотношение основных элементов интертекста. Все это свидетельствует о широких перспективах исследования данной проблемы.

С этой точки зрения особый интерес для изучения представляют вторичные жанры, так как они создаются посредством преобразования текстов-первоисточников и предполагают определенную степень корреляции с ними. Данный факт позволяет говорить об интертекстуальности вторичных речевых жанров как их онтологическом свойстве. Значительный вклад в исследование проблемы интертекстуальности вторичных текстов внесла С. В. Ионова, которая придерживается широкого понимания интертекстуальности [1].

Исследователь рассматривает интертекстуальные феномены с точки зрения их принадлежности парадигматической или синтагматической оси. Парадигматическая ось объединяет тексты, образованные в результате компрессии/декомпрессии или переосмысления первичного текста, и являющиеся новыми жанрами. Синтагматическая ось объединяет тексты, включающие в себя готовые речевые образцы (аллюзии, цитаты и т. д.) или соположенные друг с другом (сборники, циклы). Исходя из выполняемых функций, С. В. Ионова выделяет несколько типов вторичных текстов: имитационные, которые воссоздают элементы формы или содержания первичных текстов, меняя их семантическую структуру (стилизация, пародия); репродуктивные, которые воспроизводят семантическую структуру первичного текста с разной степенью развернутости (конспект, реферат); интерпретативные, которые трансформируют текст-основу в соответствии с авторской позицией (комментарий); адаптирующие, которые приспособляют первичный текст к необходимым дискурсивным условиям (текстовая версия для детей).

Таким образом, С. В. Ионова относит к парадигматической оси интертекстуальности вторичные речевые жанры, а к синтагматической оси – тексты, несущие в себе различные интертекстуальные включения, или интексты [1].

Л. С. Тихомирова, вслед за С. В. Ионовой, противопоставляет понятия «интертекст» и «интекст» как явления, относящиеся к парадигматическому и синтагматическому аспектам изучения текста. С точки зрения исследователя, интекстовые образования размещаются в ткани другого текста и не являются самостоятельными единицами, в то время как интертексты (вторичные тексты) представляют собой самостоятельные объекты [2]. С нашей точки зрения, противопоставление интертекстов и интекстов по признаку самостоятельности/несамостоятельности является в некоторой степени односторонним, т. к. оставляет за пределами идентификации данных понятий основной признак интертекстуальности – взаимосвязь с претекстом. В связи с этим несамостоятельные включения (интексты) определяются в данной работе как интертекстуальные элементы.

При изучении вторичных жанров в аспекте интертекстуальности особое внимание следует уделить жанру издательской аннотации к современному художественному произведению. Отнесенность данного жанра к вторичным жанрам, детерминированность его особенностей спецификой текста-первоисточника обуславливает наличие интертекстуальности (в широком понимании) как онтологического свойства жанра аннотации.

**Цель работы** – выявить особенности жанра издательской аннотации с точки зрения интертекстуальных взаимодействий.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Опираясь на классификацию парадигматической оси интертекстуальности, предложенную С. В. Ионовой, мы считаем возможным определить жанр аннотации как пограничный, несущий в себе признаки репродуктивного и интерпретативного жанров. Так, издательская аннотация воспроизводит семантическую структуру первичного текста в сжатой форме, неся в себе информацию о содержании, тематике, проблематике художественного произведения, что позволяет идентифицировать данный жанр как репродуктивный. Наличие интерпретативного признака издательской аннотации связано с выражением авторской позиции, которая может в той или иной степени проявляться в данном жанре. В этом случае мы говорим об оценочной характеристике текста-первоисточника (выражение отношения автора аннотации к главным героям художественного текста, его автору и т. д.): *«Еще несколько лет назад виртуальный мир был выдумкой фантастов... Еще совсем недавно никто даже в горячем бреду не спутал бы иллюзию с реальностью... Но теперь виртуальный мир вполне реален. В нем есть свои преступники и защитники закона. В нем существуют собственные любовь и дружба, война и предательство – и даже известное противостояние добра и зла! Юмор, приключения, острый сюжет... Читайте захватывающий фантастический триллер Сергея Лукьяненко!»* (С. В. Лукьяненко. *Лабиринт отражений*. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Транзиткнига, 2006). В данном примере элементы юмор, приключения, острый сюжет, захватывающий фантастический триллер выражают положительное отношение автора аннотации к сюжетно-стилистическим особенностям текста-первоисточника.

С нашей точки зрения, пограничность аннотации может быть связана с активным развитием данного жанра в плане присущих ему языковых особенностей и функционирования.

Являясь по своей природе вторичным (интертекстуальным) жанром, современная издательская аннотация в то же время представляет собой относительно самостоятельный текст, о чем свидетельствует наличие в ее текстовом пространстве интертекстуальных элементов. Данный факт может указывать на сближение языка аннотаций к современным художественным произведениям с языком публицистических и художественных текстов.

В качестве примера приведем следующую аннотацию: *«Жена нечаянно нагрянет, когда ее совсем не ждешь... Ну мог ли уважаемый санитар Дуся Филин предположить, что в один прекрасный день окажется и мужем, и отцом? Причем как-то сразу и без собственного ведома. Просто выбор юной аферистки пал на него. И это был ее звездный час! Совсем недавно нескладный рохля и плюшка Филин стал умопомрачительно богатым наследником. Решив, что гражданочка очарована не его деньгами, а им самим, Дуся готов подтвердить отцовство. Но девушку сбивает машина, а ребенка крадут. Что же делать? Ну ничего, мамаша Филина в лепешку разобьется, а внучку найдет, невестку к жизни вернет и мальчика своего в обиду не даст!..»* (М. Южина. *Дитя платонической любви*. – ЭКСМО, 2007). В данном тексте можно наблюдать интертекстуальный элемент «жена нечаянно нагрянет, когда ее совсем не ждешь», являющийся аллюзией к первой строке известного романа В. Лебедева-Кумача «Как хорошо на свете жить!» Данная аллюзия образована путем замены одного слова (любовь – жена) при сохранении синтаксической структуры и типа предложения, т. е. часть «жена» является трансформантом, а часть «нечаянно нагрянет, когда ее совсем не ждешь» репрезентатом. Буквальное значение аллюзии можно определить как внезапное и нежеланное появление жены в жизни героя произведения. Смысл аллюзивного факта можно трактовать следующим образом: чувство любви появляется неожиданно и меняет жизнь человека («Любовь нечаянно нагрянет, когда ее совсем не ждешь, И каждый вечер сразу

станет удивительно хорош...»). При этом глагол «нагрят» интерпретирует любовь как нечто глобальное, значительное, формируя возвышенное, радостное настроение в тексте-первоисточнике, в то время как в буквальном значении аллюзии данный глагол приобретает негативную коннотацию. Соотнесение буквального значения аллюзии со смыслом аллюзивного факта обогащает это буквальное значение дополнительными смысловыми оттенками. «Высокая» интонация текста-первоисточника контрастирует с приземленностью аллюзии, что создает очевидную ироническую интонацию. Данный факт, с нашей точки зрения, способствует усилению стилистической гомогенности текста аннотации и художественного произведения.

Выполняя значимую стилистическую функцию, употребленная в аннотации аллюзия имеет и важное текстообразующее значение. Данный интертекстуальный элемент позволяет в компактной, сжатой форме выразить необходимый смысл, не прибегая к детализации и развернутым объяснениям, что является детерминирующим для аннотации, представляющей собой текст ограниченного размера. Не увеличивая объем аннотации, данное интертекстуальное включение расширяет смысловые границы текстового поля.

Следует обратить внимание на тематическое разнообразие аллюзивных фактов, встречающихся в текстах современных аннотаций. Это могут быть собственно тексты, произведения искусства, текстами не являющиеся, исторические события, факты современной действительности и т. д. Приведем некоторые примеры:

*«Бес всегда рядом с человеком: искушает, обольщает, увлекает. Так уж устроен мир. А бес Адольф помогает – уродился человеколюбивым на свою голову. В командировке по вызову клиента Степана Федоровича это качество делает беса незаменимым для окружающих. Он свой среди своих: в тринадцатом веке, в двадцатом, в двадцать первом...»* (А. Мяхишин. *Бес специального назначения*. – Армада, Альфа-книга, 2005). В тексте данной аннотации встречаем аллюзию на название известного фильма Н. Михалкова «Свой среди чужих, чужой среди своих».

*«Каждый охотник желает знать, где прицелился целый выводок нечисти. Но не каждый способен разглядеть из-за собственной гордыни истинное положение дел. Быть может, все изменилось и травля отныне ведется именно на тебя?..»* (К. Филиппова. *Главное правило принцессы*. – Альфа-книга, 2009). В данном случае мы видим аллюзию на мнемоническую фразу «каждый охотник желает знать, где сидит фазан».

*«Вампиры – это, конечно, хорошо... Вампирские кланы – это еще лучше. И только один недостаток есть у принцев и принцесс ночи – не могут они иметь собственных детей! Впрочем, а на кой тогда нужно столь популярное в Америке усыновление? Методы героев “королевы нью-орлеанских вампиров” устарели. Нынче в моде – одинокие отцы и приемные дети-азиаты!»* (Д. Сосновски. *Обращенные*. – АСТ, Хранитель, 2007). В этом фрагменте используется несколько аллюзий. Первая намекает на факт современной действительности – популярность в среде западного шоу-бизнеса усыновления; вторая отсылает к историческому лицу – писательнице Эн Райс, автору многочисленных романов о вампирах.

Примечательным является употребление в текстах современных аннотаций аллюзий, реализующихся не только за счет языковых средств, но и с помощью структурных текстовых элементов. Так, приведенная ниже кинематографическая аллюзия, отсылающая к фильму «Семнадцать мгновений весны», основывается на структуре досье, которая является узнаваемой для потенциального читателя и в определенной степени формирует его ожидания (главным героем художественного произведения может являться супер-агент):

*«Ее зовут Илья.*

*Она – специально выведенный мутант, так что на хрупкость телосложения и небольшой рост можно не обращать внимания.*

*Характер – скверный.*

*Привычки – дурные.*

*Прошлое – темное.*

*Боец.*

*Все всё поняли?..»* (О. Мяхар. *Мутантка*. – Альфа-книга, 2008).

Указанное тематическое разнообразие аллюзий ориентировано на узнавание аллюзивного факта потенциальным читателем, предполагает определенный эмоциональный отклик при знакомстве с текстом аннотации.

Схожую функцию выполняют фразеологические элементы, поговорки, афоризмы, употребление которых характерно для аннотаций к современным художественным произведениям: *«Конечно, вы знаете, чем занят черт, пока Бог дремлет. Но наверняка не в курсе того, кто стоит у руля, когда оба отдыхают. Представьте себе: на сцену выходят их подручные и таких дров могут наломать, что о-го-го... Да-да, не думайте, что один весь такой белый и пушистый, а значит, вечно совершает благо. А другой – хвостатый, рогатый, покрытый чешуей и, следовательно, вечно хочет зла. Ничего подобного – оба хороши...»* (Сергей Мусаниф. *Подземная Канцелярия*. – 2005). Данные элементы, в силу своей прецедентности, способствуют восприятию текста аннотации потенциальным читателем как близкого, понятного и, соответственно, значимого, интересного.

Еще одной особенностью текстов современных аннотаций является широкое употребление цитат. Данный термин рассматривается нами в узком значении, согласно которому под цитатой понимается дословная выдержка из какого-либо текста. При этом значимым является сохранение собственной предикации выдержки [3]. Специфика употребления цитат в текстах аннотаций обуславливается особенностями жанра. Ограниченный объем аннотации увеличивает значимость цитаты как текстообразующего элемента. Зачастую, включая в себя большую часть текстового поля аннотации, цитаты становятся не только способом выражения авторитетно подтвержденной авторской позиции, но и принимают на себя основную задачу по реализации агитационной функции текста аннотации. Такие цитаты, как правило, имеют ссылку на авторство текстов-доноров, которыми могут являться тексты публицистической литературы, устные либо письменные высказывания известных лиц:

*«Вторая книга фантастической саги от автора знаменитого “Гипериона”... Научная фантастика, основанная на “Илиаде” Гомера... Книга, которую журнал “Locus” назвал “миром абсолютно живых персонажей, действия, страсти и интеллекта”, а журнал “Interzone” – “удивительным исследованием тем отваги, дружбы, долга и смерти в судьбах профессиональных героев»* (Д. Симмонс. *Олимп*. – 2005);

*«Известный культовый режиссер Квентин Тарантино очень точно охарактеризовал творчество Клайва Баркера: “Назвать Баркера писателем, работающим в жанре «хоррор», – все равно что сказать: “Да, была неплохая группа «Битлз», даже записала парочку популярных песенок»* (К. Баркер. *Галили*. – *Домино*, 2004).

Как видим, цитаты, употребляемые в текстах подобных аннотаций, как правило, эксплицитны, т. к. авторитетно подтвержденное положительное мнение о тексте-первоисточнике или его авторе должно привлекать внимание потенциального читателя. Язык таких аннотаций, с нашей точки зрения, приближен к языку публицистических текстов, имеющих рекламную направленность.

Интересным является употребление в текстах аннотаций цитат-эпиграфов. Такой прием, в большей степени свойственный для самостоятельных художественных и публицистических текстов, свидетельствует, с нашей точки зрения, о развитии современной аннотации как жанра:

*«Быть схожим реке,  
Что течет в тишине среди ночи,  
Не страшась потеряться во мраке,  
Отражая сияние звезд на безоблачном небе;  
А когда небеса тяжелеют от туч,  
Как нижняя тунгуска: ибо тучи ведь тоже вода, –  
Отражая и их беспечно  
В покойных глубинах своих.  
Мануэль Бандейра*

*Этот эпиграф к произведению всемирно известного автора как нельзя лучше характеризует философскую направленность новелл, из которых состоит степенная книга. Все, кто любит Пауло Коэльо и поддерживает его жизненную позицию, будут в восторге от этого шедевра»* (П. Коэльо. *Подобно реке*. – *Книжный клуб*, 2006).

Значение эпитафия в указанном примере многопланово. Являясь элементом относительно самостоятельного текста, он, с одной стороны, отсылает читателя к тексту-донору, а с другой является своеобразной отправной точкой для дальнейшего текстопостроения аннотации. Однако являясь включением во вторичный текст, данный эпитаф отсылает читателя к тексту, первичному по отношению к аннотации, настраивает на основную мысль художественного произведения. В то же время, являясь элементом как аннотации, так и текста-первоисточника, эпитаф способствует созданию когерентности в системе «аннотация – первичный текст – текст-донор».

### **Выводы**

Таким образом, издательскую аннотацию к современному художественному произведению можно рассматривать как пограничный вторичный жанр, с одной стороны, интертекстуальный по своей природе, а с другой стороны, в силу своей относительной самостоятельности «притягивающий» к себе интертекстуальные элементы, которые усиливают стилистическую однородность аннотации и первичного текста, способствуют реализации агитационной функции аннотации, а также выполняют функцию смысловой компрессии. Данные факты, с нашей точки зрения, могут быть обусловлены активной эволюцией жанра современной аннотации.

### **Литература**

1. Ионова, С. В. Вторичная проекция текста и виды вторичной текстовой деятельности / С. В. Ионова // Язык и мышление: психологический и лингвистический аспекты : VI Всерос. науч. конф. [Электронный ресурс] / Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск. – 2006. – Режим доступа : <http://www.ulsu.ru/conference/2006/imo/documents/58.doc>. – Дата доступа : 15.03.2010.
2. Тихомирова, Л. С. Интертекстуальность как предпосылка нового знания в научном тексте / Л. С. Тихомирова // Вестн. Перм. ун-та. – 2009. – Вып. 4 : Российская и зарубежная филология. – С. 19–24.
3. Фатеева, Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Н. А. Фатеева. – 2-е изд. – М. : КомКнига, 2006. – 280 с.

### **Summary**

The article considers publishing summaries to modern fiction in aspect intertextual interaction. The basic intertextual elements typical to the texts of modern summaries were analysed. The research reveal its functional meaning and particularities of using this elements.

*Поступила в редакцию 08.12.10.*

УДК 808.26

*Л. В. Прахарэнка***СПЕЦЫФІКА МАСТАЦКАГА ПЕРАКЛАДУ МЕТАФАРЫЧНЫХ ВОБРАЗАЎ  
А. ПУШКІНА НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ**

*У артыкуле праводзіцца супастаўляльнае даследаванне вобразна-метафарычных сродкаў А. Пушкіна ў арыгінале і перакладзе на беларускую мову з пункта гледжання лексічнага складу, вобразнага зместу і асаблівасцей граматычнай будовы тэкстаў.*

**Уводзіны**

Уплыў пушкінскіх традыцый на беларускую мову, культуру і літаратуру – з’ява шматгранная. Гэта адносіцца не толькі да выкарыстання беларускімі пісьменнікамі асобных стылёвых рыс А. Пушкіна, але і ўласцівых яго творах стылістычных сродкаў. Не гаворачы ўжо пра духоўнае ўздзеянне творчасці А. Пушкіна, якая мае агульначалавечую каштоўнасць. Як сказаў аб пушкінскай спадчыне Я. Сіпакоў, «гэта скарб усіх людзей планеты, які блакітнаю жывою кропкаю свеціцца ў такім неабдымным акіяне міжзорнай вечнасці. І ніякія найбагацейшыя скарбы золата не могуць параўнацца з гэтым скарбам. Дык хвала ж і ўдзячнасць і ім, і нашай шановай мове, што Вялікі Лясняр рускага народа гаворыць з намі, беларусамі, па-беларуску» [1, 14].

Неабходна адзначыць і такую важную сферу ўздзеяння пушкінскай спадчыны на беларускую культуру і літаратуру, як практыка мастацкага перакладу яго твораў на беларускую мову. Першыя пераклады твораў выдатнага рускага паэта датуюцца другой паловай XIX стагоддзя. Аднак і цяпер работы з тэкстамі класіка рускай літаратуры працягваюцца. Найбольш значымі сярод публікацый твораў А. Пушкіна на беларускай мове сталі перакладныя зборнікі «Стихотворения» (1949 г.), «Избранные произведения» (1949, 1993, 1999 гг.). Пераклады твораў А. Пушкіна выкананы больш чым 30 беларускімі аўтарамі, у ліку якіх такія вядомыя майстры слова, як М. Багдановіч, Р. Барадудін, П. Броўка, Н. Гілевіч, С. Грахоўскі, Я. Колас, А. Куляшоў, Я. Купала, К. Крапіва, М. Стральцоў, М. Танк, К. Чорны і інш. Вядома, што перакладчыцкая дзейнасць, звязаная з пошукам найбольш адэкватных сродкаў перадачы вобразнай інфармацыі, актыўна ўплывае на ўзаемаўзбагачэнне вобразных, стылістычных сістэм як мовы арыгінала, так і мовы перакладу.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

Аб’ектамі перакладаў сталі найбольш вядомыя пушкінскія творы, блізкія беларускаму чытачу па тэматыцы, асаблівасцях вобразнага ўспрымання і адлюстравання рэчаіснасці, духоўных ідэалах. Большасць з іх – вершы і паэмы, якія даюць яркія прыклады высокага майстэрства выкарыстання лексічных сродкаў. У перакладах гэтыя сродкі набываюць характэрныя рысы, абумоўленыя асаблівасцямі мовы перакладу і ідыястылем перакладчыкаў.

Перад кожным перакладчыкам паўстае праблема элімінавання (пераадолення) лакун як культурнага, так і моўнага характару. У лік апошніх уваходзяць лакуны лексічныя, граматычныя, стылістычныя і некаторыя іншыя. Існуюць тры магчымыя шляхі элімінавання: запаўненне лакун, кампенсацыя лакун і мастацкі білінгвізм, г. зн. уключэнне ў тэкст перакладу слоў на мове арыгінала, якія не маюць адпаведнікаў у мове перакладу, інакш кажучы, слоў-экзатызмаў.

Пераклад з адной блізкароднаснай мовы на другую, у прыватнасці з рускай мовы на беларускую, мае свае асаблівасці. Так, блізкасць культуры і нацыянальна-псіхалагічнага складу беларускага і рускага народаў ставіць на першы план праблему пераадолення розных лакун моўнага характару. Асаблівасцю лексіка-стылістычнай сістэмы беларускай мовы з’яўляецца амаль поўная адсутнасць царкоўнаславянізмаў. Наяўнасць стылістычных лакун гэтага тыпу абумоўлена гістарычнымі прычынамі: «неадначасовым развіццём у рускай і беларускай мовах суадносных

функцыянальных стыляў, неаднолькавым характарам запазычаных элементаў, рознай ступенню суаднесенасці літаратурных норм з жывой народнай мовай» [2, 3–4]. Значная колькасць недакладных, прыблізных адпаведнікаў у перакладах пушкінскіх метафар абумоўлена таксама фактарамі пабудовы верша, неабходнасцю захавання пэўнага рытму або рыфмы арыгінала. Іменна па гэтай прычыне перакладчыкі часта аддаюць перавагу беларускім словам, якія сугучныя з іх рускімі эквівалентамі, нягледзячы на тое, што па семантыцы і стылістычнай афарбоўцы гэтыя словы не супадаюць з рускімі. Гэтыя ж фактары могуць уплываць і на ўключэнне ў пераклады русізмаў.

Сярод парадыгм метафар (далей ПМ) у творах А. Пушкіна найбольш шырока прадстаўлены тыя, у якіх суб'ектамі параўнання з'яўляюцца назвы паняццяў вогненнай стыхіі, назвы крыніц святла, паняцці цемры, паняцці колеру, назвы праяўленняў розных прыродных стыхій, назвы паняццяў расліннага свету, назвы паняццяў мовы і маўленчай дзейнасці. Меншую колькасць складаюць парадыгмы са значэннем «пазбаўлення і абмежавання свабоды» і «тое, што пакрывае, засцілае».

Аналіз паказвае, што склад разгледжаных ПМ неаднолькавы: ад 453 прыкладаў у групе «з'явы вогненнай стыхіі» да 16 у групе «тое, што пакрывае або засцілае». Сярод галоўных (параўноўваючых) элементаў метафарычных спалучэнняў мноства такіх, якія маюць агульнаславянскае і агульнаеўрапейскае паходжанне, але пэўная колькасць з іх належыць да царкоўнаславянскай лексікі. У некаторых выпадках рускія словы ўжываюцца паралельна з царкоўнаславянскімі (*золотой – златой, голос – глас, серебристый – сребристый*). Ёсць прыклады метафарычнага ўжывання слоў, якое разыходзіцца з сучасным (*пламенный бой, пламенная рука, светильник дней*).

Некаторыя семантычныя групы з'яўляюцца найбольш распаўсюджанымі і ўжываюцца ў функцыі левых або правых элементаў адразу некалькіх парадыгм. Гэта назвы пачуццяў, перыядаў чалавечага жыцця, сацыяльных падзей, з'яў прыроды і інш.

Асобныя семантычныя элементы вялікіх і малых метафарычных парадыгм знаходзяцца паміж сабою ў адносінах больш цеснай сувязі (напрыклад, *агонь, святло, колер*). І наадварот, у адносінах паміж многімі элементамі існуе семантычная кантрастнасць: *горение – угасание, свет – темнота, чёрный – белый, цветение – увядание*. У некаторых выпадках такога тыпу палярнасць існуе і паміж аб'ектамі параўнання: *жар (огонь) любви, жар (огонь) ненависти*.

Пераклады адзначаных вобразных сродкаў А. Пушкіна на беларускую мову ў значнай ступені адрозніваюцца ад арыгіналаў, што абумоўлена фактарамі культурнага, агульнамоўнага і непасрэдна тэкставага характару. З тыпаў перакладчыцкіх адпаведнасцей найбольшая колькасць належыць трансфармацыям, у якіх выяўляецца больш ці менш відавочная семантычная і вобразная эквівалентнасць. Прыклады ўжывання ў перакладах нявобразных сродкаў замест вобразных і наадварот нешматлікія, але і яны высвятляюць важныя асаблівасці мастацкага вершаванага перакладу з рускай мовы на беларускую.

Адметнае месца займаюць пераклады з высокай ступенню адэкватнасці, дзе метафары А. Пушкіна перакладаюцца эквівалентнымі беларускімі словамі з тым жа самым метафарычным сэнсам. Прыклады такіх перакладаў вызначаюцца ў кожнай з вышэй апісаных груп. У групе «з'явы вогненнай стыхіі» фіксуюцца метафары са словамі *агонь, жар, гарзіць* і інш., у групе «крыніцы святла» – метафары *свет, сонца, месяц, прамень* і інш., у групе «паняцці колеру» – *чорны, белы, залаты*, у групе «бурныя праяўленні прыроднай стыхіі» – *віхор, бура*, у групе «з'явы воднай стыхіі» – *рака, мора, ручаі* і г. д.: *правды свет – праўды свет (Р. Барадулін), души светил – души свяціл (Я. Міклашэўскі), музыки гром – музыкі гром (А. Куляшоў)*. Такая суаднесенасць абумоўлівае блізкую кіраванасць вобразных асацыяцый.

Большая ступень разыходжанняў на ўзроўні канатацыі мае месца тады, калі беларускія эквівалентныя словы ў складзе метафар паводле гукавога складу разыходзяцца з рускімі, напрыклад: *ручьи любви – ручаі кахання (Я. Міклашэўскі); туча стрел – хмара стрэл (А. Александровіч)*;

*А слава ... луч её случайный*

*Неуловим. Мирская честь* [3, 254].

Наяўнасць такіх эквівалентаў уносіць у пераклад пэўны беларускі каларыт.

Варыянты перакладу вобразна-метафарычных сродкаў у адных і тых жа творах могуць быць неаднолькавымі, што адбываецца на характары вобразаў. Так, карэлятам слова *ковёр* (у дачыненні да снегу) у А. Куляшова з'яўляецца слова *дыван*, а ў Р. Барадуліна – *кілім*, якое ўспрымаецца як больш блізкае да народна-фальклорнай стыхіі:

*Под голубыми небесами*

*Великолепными коврами,*

*Блестя на солнце снег лежит* [4, 125].

*А слава... промень выпадковы*

*Няўлоўны ён. А свет людскі* [1, 50] (В. Сёмуха).

*Пад сінізной нябёсаў сцішна*

*Кілімамі велікапышна*

*Зіхотна стылы снег ляжыць* [1, 79].

У некаторых выпадках мае месца мастацкі білінгвізм. Так, пушкінскі выраз *ночная мгла* Я. Купала перадае як *начная мгла* (замест беларускага *імгла*):

*Ночная мгла*

*На город трепетный сошла* [5, 283].

*Начная мгла*

*На горад трэпетны сышла* [1, 340].

У перакладзе метафары *мрак изгнания* Я. Колас захоўвае слова *мрак* (*мрак выгнання*) замест беларускага эквівалента *змрок*:

*И мать одна во мрак изгнания*

*Умчала горе с нищетой* [5, 208].

*І адна маці ў мрак выгнання*

*Панесла гора з ліхатой* [1, 311].

Пушкінскі метафарычны выраз *деревьё в зимнем серебре* [6, 86] у перакладзе А. Куляшова выглядае як *гаі ў зімовым серабры* [1, 193].

Факты білінгвізму маюць месца і пры перакладзе метафарычных выказаў са значэннем «каштоўныя рэчывы, камяні». Так, у тэксце М. Хведаровіча ўжываецца метафарычнае спалучэнне *янтар і яхонт вінаграда* [7, 98], дзе рускамоўным назоўнікам *янтарь и яхонт* надаецца беларускае гучанне. У метафарычным фрагменце Я. Міклашэўскага прысутнічае прыметнік *янтарный*:

*Вся комната янтарным блеском*

*Озарена* [4, 125].

*Увесь пакой янтарным ззяннем*

*Асветлены, марозным раннем* [8, 7].

У радзе перакладаў назіраюцца новаўтварэнні паводле рускіх словаўтваральных мадэляў. Так, у шэрагу перакладаў А. Куляшоў ужывае прыметнік *полымны*, створаны на ўзор рускага *пламенный*: *полымная душа, полымныя ланіты, полымнае гарэнне* і інш.:

*Иль розы пламенных ланит* [6, 20].

*И сердцем пламенным и нежным* [6, 57].

*И того ль искали*

*Вы чистой, пламенной душой* [6, 71].

*Ні ружы полымных ланіт* [1, 134].

*І сэрца полымным гарэннем* [1, 168].

*Ці гэткага шукалі*

*Вы чыстай полымнай душой* [1, 180].

У групе неэквівалентных перакладаў ступень разыходжання з арыгіналамі аказваецца больш значнай, але ў пэўнай колькасці прыкладаў гэтай групы галоўныя кірункі метафарызацыі захоўваюцца.

Вельмі часта метафарычныя словы замяняюцца такімі, якія займаюць блізкае да іх месца ў лексічнай сістэме. Так, на месцы метафарычнага слова з арыгінальнага тэксту можа ўжывацца яго перакладзены на беларускую мову сінонім: *огонь души – пыл душы* (А. Куляшоў), *пламя позднее любви – каханьня позняга агні* (А. Александровіч),

*В чем пыл души бы охладел* [6, 117].

гіперонім:

*Молю святое провиденье:*

*Да голос мой душе твоей*

*Дарует то же утешенье,*

*Да озарит он заточенье*

*Лучом лицейских ясных дней* [3, 306].

гіпонім:

*Того змея воспоминаний,*

*Того раскаянье грызет* [6, 24].

тэматычна аднароднае слова:

*Рассвет печальной жизни бурной* [6, 111].

*Забвенье жизни в бурях света* [6, 163].

*Святой удзячны, добрай волі:*

*Душа мая пачула звон,*

*Надоўга будзе ён даволі*

*У адзіноце, у няволі*

*Святолю ліцэйскіх ясных дзён* [1, 56] (В. Вітка);

*Таму гадзюка ўспамінаў*

*Нідзе спакою не дае* [1, 138] (А. Куляшоў);

*Маркотны свет душы віхурнай* [1, 216] (А. Куляшоў);

*І забыццё ў віхурах света* [1, 265] (А. Куляшоў).

Галоўную ролю ў выбары такіх адпаведнікаў адыгрывае традыцыйны характар дадзенага кірунку метафарызацыі і ўстойлівае ўжыванне іх у ролі метафар як у рускай, так і ў беларускай паэзіі. Прыклады такога перакладу ёсць у самых розных аўтараў: *бездны глас – бяздоння сказ* (А. Астрэйка), *в шуме бурь – у шуме навалыніц* (П. Глебка), *как величаява луна – як зорка ясная адна* (А. Куляшоў); *забвенье жизни в бурях света – і забыццё ў віхурах света* (А. Куляшоў); *вернее в сети заведём – ахвяру ў пастку завядзем* (А. Куляшоў).

Пераклад можа звязвацца і са зменай залежных ад метафарычных слоў элементаў, напрыклад:

*Иль ночью моря гул глухой, Ці мора гул, ці шэпт травы,*  
*Иль шёпот речки тихоструйной* [3, 175]. *Ці плёскае рэчкі ціхапльынай* [1, 34] (Н. Гілевіч).

Такія замены не заўсёды прыводзяць да значных змен вобразаў, асабліва калі яны не выходзяць за межы адной і той жа сітуацыі.

Пераклады некаторых метафар звязаны з іх значнай лексічнай і граматычнай перабудовай. Ролю фокуса метафары або залежнага ад яе элемента ў такіх выпадках можа прымаць на сябе іншая, чым у перакладзе, часціна мовы, напрыклад:

*Морозной пылью серебрится ...і срэбрам ззяе*  
*Его бобровый воротник* [6, 13]. *Снег на бобровым каўняры* [1, 127] (А. Куляшоў);  
*И я, средь бури жизни шумной, І я ў жыццёвай бурі шумнай*  
*Искал вниманья красоты* [3, 176]. *Шукаў красу як божы дар* [1, 35] (Н. Гілевіч).

Вядомы і больш складаныя прыклады такога роду пераканструявання, калі пры захаванні семы фокуса метафары ў яе склад уносяцца новыя дэталі, якія ў арыгінале адсутнічаюць:

*Упорно, медленно оно Упарта спахваля яно*  
*В огне страстей раскалено* [5, 182]. *Праходзіць палкасці гарно* [1, 287] (Я. Колас).  
Змену вобраза можна назіраць і ў такім прыкладзе:  
*Я вас любил: любовь еще, быть может, Пачуцці ў сэрцы цепляцца маім* (А. Каско).  
*В душе моей угасла не совсем* [4, 128].

На думку Н. Борсук, такі варыянт перакладу вельмі ўдалы: думка аб знікненні пачуцця тут самабытна гучыць «па-нашаму» [9, 149].

У перакладах, дзе метафарычныя сродкі замяняюцца неметафарычнымі, вобразнасць адпаведнага фрагмента губляецца, напрыклад:

*Я здесь, от суетных оков освобожденный* [10, 318].  
*Я тут, пазбыўшыся ад мітусні людской* [1, 18] (А. Шахавец).

Тым не менш, страты вобразнасці на ўзроўні асобных метафар у большасці выпадкаў так ці інакш кампенсуюцца на ўзроўні цэлых тэкстаў.

Даволі распаўсюджаны ў перакладах прыклады, калі нявобразныя сродкі замяняюцца вобразнымі. Адметна, што ў большасці выпадкаў такія сродкі з'яўляюцца беларускімі адпаведнікамі якраз пушкінскіх метафар:

*Сияют в блеске голубом* [4, 196]. *Гараць у сонцы залатым* [1, 15] (М. Танк);  
*Льёт печально свет она* [3, 309]. *Серабрыць сваім святлом* [11, 20] (А. Якімовіч).

Большасць такіх метафар належыць да метафарычных парадыгм, найбольш асвоеных у творчасці А. Пушкіна: «з'явы вогненнай стыхіі», «паняцці колеру», «паняцці расліннага свету» і інш.

У межах розных груп адпаведнасцей ёсць прыклады, якія сведчаць аб набліжэнні перакладаў да беларускай рэчаіснасці. Так, выраз *плод новых умственных затей* Н. Гілевіч замяніў на *вязанка строф*:

*Поэма, говорят, готова, Поэма – новая – готова,*  
*Плод новый умственных затей* [3, 174]. *Вязанка строф – адна ў адну* [1, 33] (Н. Гілевіч).

У арыгінале метафара *плод затей* абазначае не толькі паэтычнае натхненне, але і яго вынікі. Беларускі аўтар палічыў неабходным замяніць названае метафарычнае спалучэнне на зусім незвычайнае *вязанка строф*. Лексічнае значэнне слова *вязанка* 'звязак аднародных прадметаў, звязаны ахапак чаго-небудзь' [12, 137]. У гэтым праяўляецца творчая

індывідуальнасць беларускага аўтара. М.Танк адзначаў: «Перакладаючы Пушкіна, беларускія мастакі слова трымалі экзамен на творчую сталасць і, магчыма, нават больш – на сталасць літаратуры, сведчачы яе няспынны рост» [13, 268]. Можна сказаць, што гэты экзамен беларускія аўтары, у тым ліку і Н.Гілевіч, вытрымалі на славу. Трэба ўлічыць і яшчэ адну акалічнасць: слова **вязанка** – беларускае, таму можна сказаць, што пераклад мае беларускую нацыянальную спецыфіку. Варта адзначыць, што ў Я. Лучыны зборнік вершаў называецца «Вязанка».

Вобразны фрагмент А. Пушкіна *Ты внемлешь грохоту громов и гласу бури и валов* [4, 214] у перакладзе М. Танка выглядае як адаптаваны пад тыповы беларускі пейзаж: *У буру ловіш гул ракі, як гром калыша саснякі* [1, 100].

Некаторая частка разглядаемых ПМ мае асаблівасці, сутнасць якіх у тым, што ў левы элемент не ўваходзіць мноства семантычна блізкіх слоў, а толькі асобныя лексемы са складу рэгулярных метафар са словамі *отрава, змея, язва, рой*.

Можна канстатаваць, што паміж некаторымі метафарычнымі парадыгмамі існуе пэўная семантычная блізкасць. Напрыклад, словы *отрава, язва, змея* ўключаюць семантычны элемент «нешта дрэннае», што абумоўлівае іх ужыванне для вобразнай характарыстыкі розных негатыўных з'яў (*яд клеветы, змея воспоминаний, язва чести*). У межах названых ПМ выяўляюцца і асобныя кірункі метафарызацыі. Напрыклад, слова *змея* ўжываецца А. Пушкіным і для характарыстыкі звілістых па форме прадметаў, дзеяслоў *язвить* мог ужывацца ў значэнні «высмейваць каго-небудзь, выказваючы да яго пагарду».

Слова **рой** у складзе метафарычнай серыі ўжывалася для характарыстыкі сукупнага мноства жывых істот (*арапов чёрный рой*) і паняццяў душэўнай сферы (*желаний своевольный рой*).

У перакладах метафар названых парадыгм таксама выяўляюцца ўсе тыпы вышэй адзначаных адпаведнасцей. Вялікае месца займаюць пераклады эквівалентнага характару:

*В душу вливали хладный яд* [3, 144]. *Ліці ў душу халодны яд* [1, 29] (Я. Сіпакоў);  
*Не пей мучительной отравы.* *Не пі пакутлівай атруты*  
*Оставь блестящий, душиный круг* [4, 136]. *Пакінь бліскучы, душыны круг* [1, 181] (Я. Міклашэўскі);  
*Тогда я демонов увидел чёрный рой.* *Тады я дэманаў убачыў чорны рой*  
*Бесы тешились проклятою игрой* [4, 220]. *І д'яблы цешыліся выклётай гульнёй* [1, 102] (Р. Барадулін).

Прыклады замены вобразных сродкаў нявобразнымі ў межах разглядаемых ПМ сустракаюцца рэдка. Так, слова *язва* М. Стральцоў замяніў на *зваба: язва лобзаний* [4, 356] – *зваба пацалункаў* [1, 97]. Слова *лобзать* мае стараславянскае паходжанне, а, як вядома, запазычанне стараславянізмаў беларускай мовай было абмежавана. У тэксце А. Пушкіна падкрэслены кантраст паміж духоўным і фізічным: фізічнае задавальненне без духоўнага пакідае язвы. У мове перакладу такое супрацьпастаўленне адчуваецца менш, бо лексема *зваба*, якая ўтварылася ад дзеяслова вабіць, – гэта тое, што прыцягвае, а не адкідае. Засведчым таксама, што ў перакладзе загублены эфект аксюмарана.

Найбольш часта фіксуюцца прыклады замены нявобразных сродкаў вобразнымі. Як і ў раей разгледжаных выпадках, вобразнымі адпаведнікамі нейтральных слоў становяцца рэгулярныя і найбольш часта ўжывальныя А. Пушкіным метафары:

*Насмешки, ненависть, укор* [5, 133]. *Нянавісць і насмешак яд* [7, 87] (Х. Жычка);  
*...Злые волны* *...Хвалі-змеі*  
*Как воры лезут в окна* [5, 279]. *У вокны лезуць, як зладзеі* [1, 337] (Я. Купала);  
*Исчезла ревность и досада* *І знікла даўняя пакута*  
*Пред этой ясностью взгляда* [6, 108]. *І злоснай рэўнасці атрута* [1, 214] (А. Куляшоў).

Можна сцвярджаць, што адзначаны прыём абумоўлены імкненнем перакладчыкаў да своеасаблівай кампенсацыі страт у перадачы непаўторнага пушкінскага каларыту, якія непазбежны пры перакладзе тэкстаў А. Пушкіна на любую іншую мову.

**Вывады**

Такім чынам, факты неадпаведнасці абумоўлены асаблівасцямі аб'екта перакладу – вобразна-метафарычных сродкаў, якім уласціва пэўная семантычная «размытасць», шырокі спектр вобразных асацыяцый, а значыць і магчымасць выбару мноства варыянтаў іх перакладу. Пры перакладзе метафарычных вобразаў А. Пушкіна на беларускую мову ўзнікае неадпаведнасць лексічнага, граматычнага, стылістычнага і іншага характару, што выклікана неабходнасцю так або інакш захаваць накірункі метафарычнай вобразнасці класіка рускай літаратуры. Да ліку перакладчыцкіх прыёмаў у межах адзначаных груп адпаведнасцей адносяцца такія, як запаўненні, кампенсацыі, білінгвізм, перабудова метафар з заменай асобных кампанентаў. Гэта ўплывае на фарміраванне своеасаблівага перакладчыцкага стылю, які інтэгруе рускія і беларускія лексічныя элементы.

**Літаратура**

1. Пушкін, А. С. Выбраныя творы / А. С. Пушкін. – Мінск : Маст. літ., 1999. – 430 с.
2. Булахов, М. Г. Основные вопросы сопоставительной стилистики русского и белорусского языков / М. Г. Булахов. – Минск : БГУ, 1979. – 40 с.
3. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука, 1977. – Т. 2 : Стихотворения 1820–1826. – 400 с.
4. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука, 1977. – Т. 3 : Стихотворения 1827–1836. – 480 с.
5. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука, 1977. – Т. 4 : Поэмы. Сказки. – 448 с.
6. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука, 1977. – Т. 5 : Евгений Онегин. Драматические произведения. – 528 с.
7. Пушкін, А. С. Бахчысарайскі фантан : [паэма] / А. С. Пушкін ; пер. М. Хведаровіча // Полымя рэвалюцыі. – 1937. – № 2. – С. 86–98.
8. Пушкін, А. С. Прарок; «Я памятаю міг цудоўны...»; Зімовая раніца; Талісман : [вершы] / А. С. Пушкін ; пер. Я. Міклашэўскага // Чырвоная змена. – 1987. – 8 лют. – С. 8.
9. Борсук, Н. М. Уклад А. Каско ў пушкіназнаўства / Н. М. Борсук // Я лиру посвятил народу своему : материалы конф., посвящ. 200-летию со дня рождения А. С. Пушкина, Брест, 22–23 окт. 1999 г. / БрГУ ; редкол.: Н. И. Мищенко [и др.]. – Брест, 2000. – С. 147–153.
10. Пушкин, А. С. Полн. собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – Л. : Наука, 1977. – Т. 1 : Стихотворения 1813–1820. – 480 с.
11. Пушкін, А. С. Выбраныя творы / А. С. Пушкін. – Мінск : Дзярж. выд. БССР, 1949. – 570 с.
12. Глумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 2002. – 784 с.
13. Танк, М. Светач рускай паэзіі / М. Танк // А. С. Пушкін і Беларусь = А. С. Пушкин и Беларусь / уклад. Т. Махнач ; гал. рэд. А. Мальдзіс. – Мінск : Бел. навука, 1999. – С. 267–270.

**Summary**

A. Pushkin's figurative means are regarded in the original and its translation into the Belarusian language and the main principles of translation are defined.

Паступіў у рэдакцыю 15.11.10.

УДК 811.161.3

В. М. Саўчанка

### ПРЫНЦЫПЫ ВЫЛУЧЭННЯ І РАЗМЕЖАВАННЯ СКЛАДАНЫХ СІНТАКСІЧНЫХ ЦЭЛЫХ У МІКРА- І МАКРАТЭКСЦЕ

У артыкуле ідзе гаворка пра ролю праспекцыйна-рэтраспекцыйнага значэння сродкаў міжфразавай сувязі для вылучэння і размежавання складаных сінтаксічных цэлых у мікра- і макратэксце. Акрамя таго, характарызуюцца іншыя спосабы размежавання складаных сінтаксічных цэлых.

#### Уводзіны

Складанае сінтаксічнае цэлае – гэта «полікамунікатыўная сінтаксічная адзінка, што арганізавана з двух ці больш самастойных сказаў (простых або складаных), аб'яднаных адпаведнымі сродкамі сувязі і па сэнсе» [1, 498]. Усведамленне прынцыпаў арганізацыі складаных сінтаксічных цэлых (ССЦ) у мікра- або макратэксце дазваляе, па-першае, пранікнуць у прагматыку члянэння тэксту, па-другое, выявіць спецыфіку аўтарскага ідыястылю, па-трэцяе, вызначыць стылістычную функцыю разнастайных па структуры ССЦ. Аднак устанавіць межы ССЦ часта бывае даволі цяжка, бо значную ролю адыгрывае індывідуальнае ўспрыняцце тэксту, тым больш што структурна ідэальнае ССЦ з ярка выражанымі, паслядоўна пададзенымі зачынам, развіццём думкі і канцоўкай у творах мастацкай літаратуры сустракаецца не так ужо часта і звычайна абумоўлена спецыфікай ідыястылю пісьменніка. Асобныя правілы выдзялення ССЦ усё ж прапануюцца некаторымі даследчыкамі. Л. М. Лосева бачыць межы ССЦ «у паслабленні міжфразавай сувязі на іх стыку, а таксама ў семантычнай арганізацыі, лексічным напаўненні і сінтаксічнай структуры першых сказаў ССЦ» [2, 64]. Але ў маўленчай плыні зачын можа супадаць з развіццём думкі, часам канцоўка папярэдняга ССЦ можа выступаць зачынам наступнага, да таго ж яшчэ, «не ўсе сказы, якія складаюць тэкст, уваходзяць у ССЦ» [2, 69]. Таму ўзнікае пытанне аб тым, ці дастаткова для размежавання ССЦ аналізу сродкаў міжфразавай сувязі (МФС) і выяўлення сэнсавага адзінства. Падрабязны аналіз літаратурна-мастацкіх тэкстаў прыводзіць да цікавых высноў: у зачыне ССЦ насуперак тыповым уяўленням могуць функцыянаваць дзейныя словы (асабовыя і ўказальныя займеннікі; назоўнікі з абстрактным значэннем, а таксама са значэннем няпоўных займеннікаў; займенніковыя прыслоўі) і няпоўныя сказы. Усе названыя сродкі характарызуюцца выразнай сінсемантычнасцю, а значыць, наўрад ці дастаткова для размежавання ССЦ толькі паслаблення МФС, тым больш што раскрыццё сэнсавага напаўнення ўжытых у зачыне дзейных слоў можа адбывацца не ў сумежных, кантактных ССЦ, а ў дыстантных.

#### Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Відавочна, вылучэнне ССЦ пэўным чынам звязана з сінсемантычнасцю або аўтасемантычнасцю сродкаў МФС, аднак, магчымасць функцыянавання ў зачыне ССЦ дазваляе некалькі змяніць тыповыя ўяўленні пра адносную залежнасць або самастойнасць канструкцый з пералічанымі сродкамі МФС.

Прааналізуем наступныя прыклады:

І. У гаманлівым людскім патоку ён памалу ішоў, куды ішлі ўсе, – па пероне, уздоўж вакзала, праз металічныя веснічкі на прывакзальную плошчу. Але на плошчы натоўп пасажыраў рассыпаўся ў розных кірунках – да аўтобуса, у памяшканне вакзала, на стаянку таксі, у багажню, – і ён замарудзіў хаду. Ён не ведаў, куды трэба далей – пехатой па вуліцы ці да прыпынку аўтобуса. Ён паставіў на гарачы, у масляных плямах асфальт свой няновы, з металічнымі навугольнікамі чамаданчык і агледзеўся. Мусіць, трэба было спытаць. У кішэні яго ляжала добра-такі пацёртая паперка з адрасам, але адрас ён ведаў на памяць і цяпер прыглядаўся, у каго б запытацца (В. Быкаў «Воўчая зграя»).

ІІ. Рака трывожна шумела ў начным змроку. Пахла гнілымі водарасцямі, рыбай, паленым драўляным вугалем, які штогод выкідвалі ў Дзвіну з дружыннай кузні, што стаяла на самым беразе.

*Чалавек нячутна, як прывід, вынырнуў з вады. Трымаючыся левай рукою за бярвяно (гэта быў разбураны вільгаццю і часам ствол калісьці магутнай ліпы), ён плыве, шырока і моцна падграбаючы правай рукою. За спінаю ў чалавека быў прывязаны шчыт і кароткае кап'ё-суліца.*

*Чалавека вельмі непакоіў месяц, які вось-вось павінен быў выкаціцца з-за хмар на сінюю прагаліну начнога неба. Чалавек хацеў быць нябачным для ўсіх, акрамя Бога (Л. Дайнека «Меч князя Вячкі»).*

Абодва ССЦ з'яўляюцца пачатковымі ў адпаведных творах, не звязаных паміж сабой ні зместам, ні аўтарам. Нават сродкі МФС у межах кожнага асобнага ССЦ выкарыстаны розныя: у В. Быкава – лексічны паўтор (*ён, плошча, вакзал, адрас*), злучнік *але*, пабочнае слова *мусіць*, няпоўны сказ (*Мусіць, трэба было спытаць*); у Л. Дайнекі – толькі лексічны паўтор (*чалавек*). Звычайна адноснай сінсемантычнасцю характарызуюцца назоўнікі, у той час як сінсемантычнасць займеннікаў і аўтасемантычнасць канкрэтных назоўнікаў не выклікае сумнення. Прыведзеныя прыклады ілюструюць аднолькавыя магчымасці ўжывання і канкрэтных назоўнікаў (*чалавек*), і асабовых займеннікаў (*ён*): абодва дэйктычныя словы, па-першае, маюць значэнне «хтосьці», «нехта», «невядома хто»; па-другое, вылучаюць дзеянні названай асобы як даволі важныя для наступнага паведамлення; па-трэцяе, маюць праспекцыйную накіраванасць. У кантактных ССЦ не адбываецца раскрыцця сэнсу дэйктычных слоў, што пацвярджае магчымасць іх функцыянавання ў зачынах наступных ССЦ.

Аналіз прыведзеных прыкладаў дае падставу сцвярджаць, што адным з важных прынцыпаў размежавання ССЦ з'яўляецца выяўленне праспекцыйна-рэтраспекцыйнай накіраванасці сродкаў МФС: праспекцыйная накіраванасць дэйктычных слоў сцвярджае іх адносную аўтасемантычнасць і дае ім магчымасць функцыянавання ў новых ССЦ; рэтраспекцыйная накіраванасць, наадварот, падразумявае сінсемантычнасць і суадноснасць з папярэднім/папярэднімі ССЦ. У адным творы могуць сустракацца сінсемантычныя сродкі МФС як праспекцыйнай, так і рэтраспекцыйнай накіраванасці, аднак аўтарскі ідэястыль у значнай меры характарызуе схільнасць да нейкага аднаго прынцыпу сінтаксічна-стылістычнай арганізацыі.

Немалаважную ролю пры размежаванні ССЦ адыгрывае аналіз накіраванасці сродкаў МФС у рэпліках, дыялагічных адзінствах (ДА), цытатах, мадальных канструкцыях. Вывад аб уключэнні названых адрэзкаў тэксту ў сумежныя ССЦ не можа быць адназначным, пацвярджэннем чаго можа служыць наступны прыклад:

*I. Вячка стаяў пасярэдзіне апачывальні, глыбока задумаўшыся. Старая Тадора, напраўляючы падушку пад галавой Соф'і, краем вока пазірала на яго.*

*Ён быў высокі, дзесяць вярыкоў росту, гнуткі ў поясе, светла-русы, з кароткай барадой, якая злёгка кучаравілася. Касці быў не шырокай, але моцнай, пружкай, створанай для цяжкага мяча і паходнага сядла. Быў апрануты ў прасторную зялёную кашулю з адамашку. Залатая грыўня, знак княжацкага роду, блішчала на смуглай шыі.*

*II. «Целам – чалавек, душой – анёл,» – думала пра свайго маладога князя старая рабыня. Яна шчыра паважала яго, нават па-свойму любіла, але было ў гэтай любові нешта ад той, якой разумны пакорлівы сабака любіць свайго гаспадара.*

*– Не трывожся, князь, – яшчэ раз пакланіўшыся, сказала карміцелька. – Зеллем і малітвамі выганім хваробу з тваёй дачкі. А ты ідзі, ідзі ў сваю святліцу беладубовую.*

*III. Але тут прагнулася, заплакала князеўна Соф'я. Карміцелька ўзяла яе на рукі, прытуліла да сябе, пачала ціха напяваць песню, якая гучала і гучыць у чорных хатах смердаў над ракой Палатой, над Дзвіною і Друццю:*

*Люлі-люлі, баю-бай,  
Засні, мая зорка.  
Калі ж дзетка не засне,  
Буду плакаць горка.*

*Люлі-люлі, трэба спаць.  
Засынайце, вочкі.  
Будуць дзетку калыхаць  
Рэчкі-ручаёчкі.*

*Люлі-люлі, трэба спаць.  
Вее вецер золкі.  
Будуць дзетку калыхаць  
Матылькі і пчолкі.*

*Князеўна сцішылася, але неўзабаве зноў заплакала.  
– Карміцелька, пакліч зялейніцу домну, – загадаў Вячка.*

*IV. Старая Тадора хуценька выйшла з апачывальні, паклаўшы Соф’ю ў калыску. Князь нахіліўся над дачкою, доўга і ўважліва глядзеў у змучаны хваробай тварык. Цёмныя пушыстыя вейкі малой слаба ўдрыгвалі, трапяталіся. Як падобна яна была на сваю маці, княгіню-нябожчыцу Звеніславу! Тыя ж вочы, блакітныя і гордыя, той жа нос з лёгкай гарбінкай, толькі зусім маленькі – яшчэ не вырас (Л. Дайнека «Меч князя Вячкі»).*

Прыведзены фрагмент уключае чатыры ССЦ: I – апісанне Вячкі; II – адносіны старой Тадоры да свайго гаспадара; III – супакойванне князеўны Соф’і; IV – апісанне Соф’і. У фрагмент уключаны дзве рэплікі і цытата. (Па сутнасці, асобная рэпліка – гэта яшчэ не дыялагічнае адзінства, аднак падыход да ўключэння рэплік у асобныя ССЦ аналагічны вырашэнню праблемы адпаведнасці ССЦ і ДА). Функцыі дзвюх рэплік неаднолькавыя: першая выконвае хутчэй стылістычную, экспрэсіўную ролю, чым тэкстаўтваральную, і ўмоўнае пазбаўленне ад яе не прыводзіць да страты сэнсавай сувязі паміж сумежнымі элементамі. Другая рэпліка якраз накіроўвае ход наступных падзей твора: Тадора выйшла, таму што Вячка загадаў ёй паклікаць зялейніцу Домну; Вячка пачаў разглядаць дачку і даў волю ўласным пачуццям, таму што Тадора выйшла.

Функцыя цытаты аналагічная функцыі першай рэплікі: песня прыводзіцца больш для стылістычнай выразнасці, для ўзмацнення рэалістычнасці апісаных падзей, а не як сродак сувязі асобных ССЦ. Тым больш, што ў далейшай маўленчай плыні адсутнічае хоць нейкая сувязь з песняй, з выкарыстанымі ў ёй словамі. Такая неаднастайнасць аналізу аднолькавых канструкцый наводзіць на думку аб іх непаслядоўнай сувязі з ССЦ: рэплікі, цытаты, ДА, якія ўтрымліваюць сродкі МФС паміж кантактнымі ці дыстантнымі ССЦ, выконваюць пераважна тэкстаўтваральную функцыю і будуць або ўключацца ў сумежныя ССЦ, або ўтвараць асобныя ССЦ; аналагічныя адзінкі тэксту, але без выразных сродкаў МФС паміж кантактнымі або дыстантнымі ССЦ маюць выразную стылістычную афарбоўку, з’яўляюцца важным экспрэсіўным элементам, аднак нібы «выпадаюць» са структуры тэксту, не ўключаюцца ў сумежныя ССЦ.

Недапушчальны аднабаковы падыход і да выяўлення функцый мадальных канструкцый, элементаў разважання. Трэба заўважыць, што мастацкі тэкст скрозь прасякнуты мадальнасцю, і сродкі яе выражэння розныя (асобныя словы, словазлучэнні, сказы, сказавыя адзінствы). У нашым выпадку гаворка ідзе пра сказы і сказавыя адзінствы, паколькі, акрамя мадальнасці, яны валодаюць адноснай сэнсавай завершанасцю і, адпаведна, могуць займаць месца ў структуры ССЦ, пацвярджэннем чаго з’яўляюцца быць наступныя прыклады:

*I. Пакуль ён знямогла трухаў у сваіх абмерзлых валёнках, на возеры яшчэ стралялі, чуліся крыкі, і ён не ведаў, што зробіць, калі прыбяжыць туды. Але ўсё роўна ён бег. У яго была спраўная вінтоўка і сотня патронаў у сумцы, было дзве «лімонкі» ў кішэнях, абы толькі Колабаў быў жывы. Толькі б застаць жывога! Праўда, неяк падазрона не было чуваць яго аўтамата: страляў кулямёт, вінтоўкі, аўтамат жа ўпарта маўчаў. Гэта кепскім прадчуваннем душыла Леўчук, і ўсё роўна ён бег, мусіць, насустрач сваёй пагібелі, бо шанцы адбіць Колабава былі ў яго мізэрныя.*

*А можа, ён паспее да яго раней, чым прыбягуць немцы?*

*Гэтая думка прымусіла яго бегчы шпарчэй і надала трохі сілы, тым болей што страляніна сціхла, разы два ён пачуў крыкі дзесьці ля вёскі і падумаў, што, можа, гэта немцы спускаюцца з гары да возера, калі б яны толькі яшчэ спускаліся, дык ён, мусіць, паспеў бы...*

*Ляўчук, аднак, памыліўся – яны не спускаліся, яны ўжо падымаліся да возера, дзе заместа ваўкоў учынілі ваўчыную расправу (В. Быкаў «Воўчая зграя»).*

*II. Ляўчук сядзеў, не ў стане адразу ўсвядоміць сэнс гэтай падзеі, хоць ён і разумеў, што дачакаўся. Так, ён дачакаўся столькі гадоў чаканага свайго спаткання. Ён – там! Краем вока Ляўчук заўважыў чвэрць гадзіны назад, як нейкая пара прайшла ў пад’езд,*

*але ён убачыў толькі спіну мужчыны, невысокага, вастралечага, з худымі локцямі, што тырчалі з кароткіх рукавоў тэніскі, і не надаў таму ўвагі. У ягоным уяўленні Платонаў быў іншы, і ён сядзеў яшчэ, усё прыглядаючыся да кожнага з рэдкіх тут, выпадковых прахожых. Ды, мусіць, настаў час уставаць. Жыццё рэдка песціць чалавека спраўджаннем ягоных мараў, жыццё мае звычку рабіць па-свойму. Але і чалавек любіць, каб было па ягоным, вось і ўзнікаюць тады нелады, якія часам кепска канчаюцца (В. Быкаў «Воўчая зграя»).*

Падкрэсленыя элементы абодвух ССЦ не проста надаюць выказванню разважальнае адценне і гэтым нібы адрозніваюцца ад папярэдніх апісальных ССЦ, але і выконваюць адметныя тэкстаўтваральныя функцыі:

– у першым выпадку разважанне аформлена ў пыталны сказ і вынесена ў асобны абзац, у другім – сукупнасць апавядальных сказаў замыкае абзац;

– пыталны сказ у першым прыкладзе знаходзіцца на стыку ССЦ – з’яўляецца адначасова канцоўкай папярэдняга і зачынам наступнага ССЦ, на сувязь паміж сумежнымі мікратэкстамі паказвае адзінства зместу і сродкаў МФС (ён бег – можа, паспее раней, чым прыбягуць немцы – думка прымусіла яго бегчы шпарчэй); разважанне ў другім прыкладзе мае абагульняльны характар, уласцівы не толькі апісанай сітуацыі. Натуральна, што і сэнсавая сувязь з папярэднім выказваннем паслаблена, а ў наступным ССЦ няма ніякіх яўных спасылкаў на інфармацыю вылучаных сказаў;

– умоўнае пазбаўленне ад падкрэсленага элемента ў першым выпадку прыводзіць да парушэння зместу сэнсавых адзінстваў і структуры мікратэксту; у другім выпадку такое ж пазбаўленне не ўплывае на сучаснае ўспрыняццё тэксту, аднак некалькі траціцца абагульняльнасць выкладу, такая неабходная для мастацкага твора.

### **Вывады**

Сістэмныя назіранні над літаратурна-мастацкімі творамі розных пісьменнікаў прыводзяць да некаторых высноў, карысных для стылістычнага і структурнага аналізу тэксту, для выяўлення спецыфікі пісьменніцкага ідыястылю:

1) пры размежаванні ССЦ неабходна ўлічваць не толькі сінсемантычнасць/аўтасемантычнасць асобных сінтаксічных адзінак, не толькі адзінства зместу, але і праспекцыйна-рэтрспекцыйную накіраванасць сродкаў МФС;

2) адны і тыя ж сродкі МФС могуць мець розную стылістычную афарбаванасць, рознае адценне экспрэсіўнасці, розны ўзровень імпліцытнасці;

3) асобную ўвагу пры размежаванні ССЦ трэба надаваць цытатам, дыялагічным адзінствам, мадальным канструкцыям: выконваючы адметныя стылістычныя і тэкстаўтваральныя функцыі, названыя адрэзкі маўлення могуць або ўключацца ў сумежныя ССЦ (удзельнічаць у іх структурнай арганізацыі), або выбівацца з агульнай маўленчай плыні, тым самым узмацняючы сваю ролю для стылістычнай выразнасці тэксту;

4) прынцыпы арганізацыі тэксту спецыфічныя для кожнага пісьменніка: незалежна ад разнастайнасці выкарыстаных сродкаў МФС, іх праспекцыйна-рэтрспекцыйнай накіраванасці аўтар мае схільнасць да выкарыстання пэўных мадэляў тэксту, да ўласнага асэнсавання стылістычных сродкаў выразнасці.

### **Літаратура**

1. Бурак, Л. І. Складанае сінтаксічнае цэлае / Л. І. Бурак // Беларуская мова : энцыкл. / пад агул. рэд. А. Я. Міхневіча. – Мінск : БелЭн, 1994. – С. 498–499.
2. Лосева, Л. М. Как строится текст / Л. М. Лосева. – М. : Просвещение, 1980. – 94 с.

### **Summary**

The article is about prospective and retrospective means of introphrasel connection for finding and differing of complicated syntactic unit in micro and macro text. Besides there is the characterization of other means of differing of complicated syntactic unit.

*Паступіў у рэдакцыю 16.12.10.*

УДК 811.161.3 – 3:811.111-3

*Т. М. Шагун***СТРУКТУРНА-ГРАМАТЫЧНАЯ АДМЕТНАСЦЬ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ-САМАТЫЗМАЎ  
У БЕЛАРУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ МОВАХ**

*У артыкуле падаецца параўнальная структурна-граматычная характарыстыка фразеалагічных адзінак з саматычным кампанентам у беларускай і англійскай мовах. Апісваюцца тыповыя для абедзвюх моў марфалагічныя мадэлі саматычных фразеалагічных зваротаў, акрэсліваюцца структурна-граматычныя разыходжанні вывучаемых адзінак.*

**Уводзіны**

Супастаўляльнае даследаванне фразеалагічных зваротаў у структурна-граматычным аспекце ставіць сваёй мэтай выяўленне іх структурна-граматычнага паралелізму і структурна-граматычных разыходжанняў у беларускай і англійскай мовах.

Вядома, што фразеалагізмы па сваёй структуры не адрозніваюцца ад простых словазлучэнняў: яны будуцца па аналогіі з тымі ці іншымі свабоднымі сінтаксічнымі канструкцыямі, якія існавалі і існуюць у мове. Адрозненне паміж фразеалагізмамі і адпаведнымі свабоднымі спалучэннямі з семантычнага пункту гледжання палягае на тым, што першыя складаюцца з розных лексем з пераасэнсаваным значэннем. З граматычнага боку адрозненне заключаецца ў тым, што фразеалагізмы адыгрываюць у сказе ролю аднаго яго члена, а свабодныя словазлучэнні раскладаюцца на асобныя члены сказа з рознымі сінтаксічнымі функцыямі. Таму, як адзначае Е. Ф. Арсенцьева, структурна-граматычны аналіз фразеалагічных зваротаў мэтазгодна праводзіць, карыстаючыся наступнымі крытэрыямі супастаўлення:

- марфалагічнае выражэнне галоўнага кампанента фразеалагізма;
- сінтаксічная будова фразеалагізма;
- спосаб выражэння сінтаксічных адносін паміж кампанентамі фразеалагізма;
- пазіцыя залежнага кампанента ў адносінах да галоўнага [1].

Улік усіх адзначаных асаблівасцей, на нашу думку, дае найбольш дакладную структурна-граматычную характарыстыку фразеалагічных зваротаў з саматычным кампанентам у беларускай і англійскай мовах.

**Вынікі даследавання і іх абмеркаванне**

Пагодле марфалагічнага выражэння галоўнага кампанента саматычных фразеалагізмаў беларускай мовы класіфікуюцца наступным чынам:

1) Дзеяслоўныя ФАСК, галоўным кампанентам якіх выступае дзеяслоў і якія аб'яднаны агульным значэннем дзеяння, стану. Дадзеная група налічвае 1 147 ФАСК, або 57% ад агульнай выбаркі, і з'яўляецца найбольш пашыранай у складзе саматычнай фразеалогіі беларускай мовы. Тыповымі структурнымі мадэлямі дзеяслоўных саматычных фразеалагізмаў беларускай мовы з'яўляюцца: дзеяслоў + назоўнік/назоўнікавая група (**браць бога за бараду** «дасягаць вяршынь беззаганнасці, бездакорнасці»), **абіваць бокі** «знаходзіцца дзе-небудзь без пэўнага занятку»), назоўнік/назоўнікавая група + дзеяслоў (**бубен набіць** «вельмі наесціся»), **як волас перапаліць** «вельмі хутка, імгненна і лёгка»).

Найбольш прадстаўленай у структуры ФАСК БМ з'яўляецца група з першай мадэллю: дзеяслоў + назоўнік/назоўнікавая група. Аб'ём дадзенай групы складае 895 ФАСК, або 78% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК.

На другім месцы знаходзіцца група дзеяслоўных ФАСК з мадэллю «назоўнік/назоўнікавая група + дзеяслоў». Аб'ём дадзенай групы складае 228 ФАСК, або 20% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК БМ.

Марфалагічны аналіз дзеяслоўных ФАСК БМ дазволіў нам вылучыць і менш прадуктыўныя мадэлі:

– «дзеяслоў + займеннікавая група». Напрыклад, **бачыць сябе вачыма, звярнуць сабе галаву**. Колькасць дадзенай групы складае 10 ФАСК, або 0.8% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК. Адметнай асаблівасцю вылучанай мадэлі з'яўляецца залежны кампанент, які выражаецца зваротным займеннікам «сабе + саматычны кампанент»;

– «назоўнік + дзеяслоў + назоўнік». Напрыклад, **асакою скакаць у вочы, каменем ляжыць на сэрцы**. Колькасць дадзенай групы складае 8 ФАСК, або 0.6% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК. Інверсійны парадак залежных кампанентаў надае пэўную экспрэсіўную афарбоўку дадзеным выразам;

– «прыслоўе + дзеяслоў + назоўнік/ назоўнікавая група». Напрыклад, **куды ні кінь вокам, дзе вочы дзяваць**. Колькасць дадзенай групы складае 3 ФАСК, або 0.3% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК;

– «дзеяслоў + прыслоўе». Напрыклад, **стаяць уваччу, стаяць увушчу**. Колькасць дадзенай групы складае 2 ФАСК, або 0.2% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК. Цікава, што залежныя кампаненты выражаны саматычнымі прыслоўямі. Уключэнне дадзеных фразеалагічных зваротаў у выбарку, на наш погляд, з'яўляецца апраўданым: прыведзеныя звароты сінанімічны фразеалагізмам з залежным кампанентам назоўнікам – **стаяць у вачах, стаяць у вушах**;

– «дзеяслоў + дзеепрыслоўная група». Напрыклад, **сядзець склаўшы рукі**. Колькасць дадзенай групы складае 1 ФАСК, або 0.1% ад агульнай колькасці дзеяслоўных ФАСК.

У сваю чаргу дадзеныя мадэлі могуць ускладняцца службовымі часціцамі мовы (прыназоўнікамі, часціцамі, злучнікамі): **аж вока рве, ставіць з галавы на ногі, хоць живот расперажы, ледзь ногі цягнуць**.

2) Назоўнікавыя саматычныя фразеалагічныя звароты, галоўным кампанентам якіх выступаюць назоўнікі, што аб'яднаны агульным значэннем асобы або прадмета. У беларускай мове 605 ФАСК, або 30%, адносяцца да назоўнікавых. Напрыклад, **цяжкая рука** «хто-небудзь прыносіць няўдачу, няшчасце ў якой-небудзь справе, пачынанні», **душа наросхрыст** «хто-небудзь вельмі шчыры, адкрыты», **з носа** «з кожнага, з аднаго чалавека».

3 пункту гледжання структуры, тыповымі мадэлямі ФАСК БМ з'яўляюцца наступныя тры: прыметнік + назоўнік, назоўнік + назоўнік, прыназоўнік + назоўнік. Напрыклад, **цешчын язык, рукі доўгія**. У сваю чаргу дадзеныя мадэлі ускладняюцца службовымі часціцамі мовы (прыназоўнікамі, часціцамі, злучнікамі): **як ліхой скуле, кату пад хвост**.

Найбольш шматлікай у гэтым класе выступае група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «назоўнік + назоўнік». Напрыклад, **умыванне рук, язык на шарнірах, жабе па калена**. Колькасць дадзенай групы складае 231 ФАСК, або 38% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК. Адметнай структурнай асаблівасцю вылучаных ФАСК з'яўляецца нестабільнасць галоўнага кампанента: у дадзенай групе сустракаюцца мадэлі і з першым, і з другім назоўнікам у якасці галоўнага кампанента; больш таго, вылучаны адзін фразеалагічны зварот з раўнапраўнымі кампанентамі – **рэбры ды скура**.

На другім месцы знаходзіцца група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «прыназоўнік + назоўнік». Напрыклад, **на зуб, да жывога, за душой, у вуснах**. Аб'ём дадзенай групы складае 145 ФАСК, або 24.1% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК. Неабходна адзначыць і той факт, што нярэдка структура ФАСК дадзенай падгрупы мае варыянт: ускладняецца такой часціцай мовы, як займеннік: **над (самым) вухам, ад (усяго) сэрца**. Іншы раз значэнне фразеалагічнага зварота акрэсліваецца ўжываннем толькі з пэўнымі дзеясловамі: **без пальцаў (піць), у твар (ведаць)**.

Трэцяе месца займае група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «прыметнік + назоўнік». Напрыклад, **медны лоб, чортава вока, зязюльчыны слёзы, папяровая душа**. Аб'ём дадзенай групы складае 130 ФАСК, або 21.5% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК. Цікава, што дастаткова вялікую частку з вылучаных ФАСК (39 зваротаў, або 30% ад колькасці ФАСК дадзенай групы) прадстаўляюць фразеалагічныя звароты, у структуру якіх уваходзіць прыналежны прыметнік, які дазваляе прасачыць этымалогію зварота, а значыць, і першаўласціваць прыметы: **папоўскае вока, у чортавых зубах**.

Дадаткова да апісаных вышэй мадэлей былі таксама вылучаны наступныя, менш прадуктыўныя для назоўнікавых ФАСК БМ, мадэлі:

– «займеннік + назоўнік». Напрыклад, **на сваю шыю, усім сэрцам, на маіх руках**. Колькасць дадзенай групы складае 42 ФАСК, або 7% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «лічэбнік + назоўнік». Напрыклад, **за абедзве шчакі, адны слёзы, першай рукі**. Колькасць дадзенай групы складае 38 ФАСК, або 6.3% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК. Большасць вылучаных фразеалагічных зваротаў уключае ў сваю структуру лічэбнік «адзін»;

– «назоўнік + прыметнік». Напрыклад, **галава садовая, рукі доўгія**. Колькасць дадзенай групы складае 8 ФАСК, або 1.3% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК.

Трэба адзначыць, што дзякуючы такой інверсіі «фразеалагізмы набываюць ярка выражаную экспрэсіўную нагрузку» [2, 103];

– «назоўнік + прыслоўе». Напрыклад, **душа нарохрыст, і лапкі ўгору, мазгі набакір**. Колькасць дадзенай групы складае 6 ФАСК, або 1% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «часціца + назоўнік». Напрыклад, **не рука, як скула**. Колькасць дадзенай групы складае 5 ФАСК, або 0.8% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК.

3) Прыметнікавая, галоўным кампанентам якіх выступае прыметнік і якія аб'яднаны агульным значэннем якасці прадмета, асобы, з'явы. Тыповай мадэллю будовы прыметнікавых ФАСК выступае «прыметнік + назоўнік». Напрыклад, **нізкі на вочы** «блізарукі», **тугаваты на вуха** «глухаваты, трохі глухі». Колькасць дадзенай групы складае 18 ФАСК, або 0.9% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК БМ. Асаблівасцю дадзенай групы выступае той факт, што ў большасці прыметнікавых ФАСК БМ залежны кампанент дапасуецца да прыметніка пры дапамозе прыназоўніка «на» **слабы на язык, плячысты на жывот, жадзён на вока**.

4) Дзеепрыслоўныя, галоўным кампанентам якіх выступае дзеепрыслоўе і якія аб'яднаны агульным значэннем якасці дзеяння, стану, працэсу. Колькасць дадзенай групы складае 11 ФАСК, або 0.5% ад агульнай колькасці ФАСК БМ. У дзеепрыслоўнай групе былі выдзелены дзве структурныя, марфалагічна аднолькавыя мадэлі:

– «дзеепрыслоўе + назоўнік». Колькасць дадзенай групы складае 6 ФАСК, або 60% ад агульнай колькасці прыслоўных ФАСК БМ. Напрыклад, **не маргнуўшы вокам, згарнуўшы рукі, не пакладаючы рук**;

– «назоўнік + дзеепрыслоўе». Колькасць дадзенай групы складае 5 ФАСК, або 40% ад агульнай колькасці прыслоўных ФАСК БМ. Напрыклад, **душы паслухаючы, зубы сцяўшы, потам умываючыся**.

5) Прыслоўныя ФАСК, галоўным кампанентам якіх выступае прыслоўе. Напрыклад, **з вачэй далоў** «далей ад каго-н., каб не быць бачным», **дагары нагамі** «у перавернутым, перакручаным становішчы». Колькасць дадзенай групы складае 7 ФАСК, або 0.3% ад агульнай колькасці ФАСК БМ. У дадзенай групе былі выдзелены дзве структурныя марфалагічна аднолькавыя мадэлі:

– «прыслоўе + назоўнік». Колькасць дадзенай групы складае 4 ФАСК, або 60% ад агульнай колькасці прыслоўных ФАСК БМ. Напрыклад, **вышэй галаву, стром галавою, ніжэй калена**;

– «назоўнік + прыслоўе». Колькасць дадзенай групы складае 3 ФАСК, або 40% ад агульнай колькасці прыслоўных ФАСК БМ. Напрыклад, **на галаву вышэй, з вачэй далоў**.

6) Займеннікавая, галоўнымі кампанентамі якіх выступаюць азначальныя займеннікі «сам», «усё» і якія аб'яднаны агульным значэннем абагульненай якасці або выдзяляльным сэнсам. Тыповай мадэллю будовы займеннікавых ФАСК выступае «займеннік + назоўнік». Напрыклад, **самі з вусамі** «не горшыя за іншых», **усё да душы** «усё без выключэння, поўнасцю». Колькасць дадзенай групы складае 5 ФАСК, або 0.2% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК БМ.

7) Лічэбнікавая, галоўным кампанентам якіх выступае лічэбнік «адзін» з агульным значэннем колькасці. Тыповай мадэллю будовы лічэбнікавых ФАСК выступае «лічэбнік + назоўнік/назоўнікавая група». Колькасць дадзенай групы складае 3 ФАСК, або 0.1% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК БМ: **адзін як вока ў лобе** «адзін-адзінюткі; адзіноцтва», **адзін душою** «пра адзінокага чалавека». Асаблівасцю займеннікавых саматычных фразеалагізмаў беларускай мовы гэтай групы з'яўляецца той факт, што яны аб'яднаны адным семантычным значэннем «адзінокі чалавек».

8) Прэдыкатыўныя, будова якіх знешне супадае са сказам; вылучыць галоўны і залежны кампанент у якіх складана. Напрыклад, **жаба на языку не спячэцца** «хто-небудзь вельмі балбатлівы, не ўмее трымаць сакрэты», **жывот да спіны прырос** «хто-небудзь моцна прагаладаўся». Колькасць дадзенай групы складае 232 ФАСК, або 11% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК. Трэба адзначыць, што ў дадзенай групе сутракаюцца ФАСК, якія маюць структуру і разгорнутага сказа, і прэдыкатыўнага словазлучэння. Уласцівацю апошніх з'яўляецца тое, што яны выступаюць выказнікамі ў сказе: **вочы адкрываюцца, лоб трашчыць, галава варыць, душа не ляжыць, сэрца ные** і інш.

У сваю чаргу, саматычныя фразеалагізмы англійскай мовы паводле марфалагічнага выражэння галоўнага кампанента класіфікуюцца наступным чынам:

1) Дзеяслоўныя ФАСК, галоўным кампанентам якіх выступае дзеяслоў і якія аб'яднаны агульным значэннем дзеяння, стану. Дадзеная група налічвае 806 ФАСК, або 65% ад агульнай

выбаркі, і з'яўляецца найбольш пашыранай у складзе саматычнай фразеалогіі англійскай мовы. Характэрна, што абсалютнай структурнай мадэллю дзеяслоўных саматычных фразеалагізмаў англійскай мовы з'яўляецца мадэль «дзеяслоў + назоўнік/назоўнікавая група» (**cost an arm and a leg** «be extremely expensive = быць вельмі каштоўным», **have a heavy foot** «to drive a car too fast = ехаць на машыне вельмі хутка»).

Дадзеная мадэль вельмі часта ўскладняецца службовымі часціцамі мовы (прыназоўнікамі, часціцамі, злучнікамі): **be up to one's ears** «to have too much of sth, especially work = мець вельмі многа чагосьці (асабліва ў дачыненні да працы)», **have a finger on the button** «to be the person who controls the nuclear weapons = быць чалавекам, які кантралюе ядзернае ўзбраенне».

2) Назоўнікавыя саматычныя фразеалагічныя звароты, галоўным кампанентам якіх выступае назоўнік; яны аб'яднаны агульным значэннем асобы або прадмета. У англійскай мове 324 ФАСК, або 26%, адносяцца да назоўнікавых. Напрыклад, **a slap on the back** «praise or approval = пахвала або адабрэнне», **first blood** «the first point or advantage gained in a contest = першае месца або перавага, заваёваныя ў саперніцтве».

У параўнанні з дзеяслоўнымі назоўнікавыя саматычныя выразы англійскай мовы прадстаўлены рознымі структурнымі мадэлямі. Тыповымі мадэлямі ФАСК АМ выступаюць наступныя тры: назоўнік + назоўнік, прыметнік + назоўнік, прыназоўнік + назоўнік. Напрыклад, **bad blood, by an eyelash**. У сваю чаргу дадзеныя мадэлі могуць ускладняцца службовымі часціцамі мовы (прыназоўнікамі і злучнікамі): **heart and soul, in cold blood, a beggar on horseback, a heart of gold**.

Найбольш шматлікай у гэтым класе выступае група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «назоўнік + назоўнік». Напрыклад, **the head honcho** «галоўны чалавек, кіраўнік на прадпрыемстве», **a knuckle sandwich** «удар». Колькасць дадзенай групы складае 201 ФАСК, або 62% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК. Таксама, як і ў беларускамоўнай выбарцы, структурнай асаблівасцю вылучаных ФАСК з'яўляецца нестабільнасць галоўнага кампанента: у дадзенай групе сустракаюцца мадэлі і з першым, і з другім назоўнікам у якасці галоўнага кампанента; былі вылучаны 6 (у беларускамоўнай выбарцы 1) фразеалагічных зваротаў з раўнапраўнымі кампанентамі: **heart and soul, blood and guts**. Акрамя таго, быў вылучаны адзін саматычны зварот, тры кампаненты-назоўнікі якога з'яўляюцца раўнапраўнымі: **blood, sweat and tears** «вельмі цяжкая праца, невыноснае намаганне».

На другім месцы знаходзіцца група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «прыметнік + назоўнік». Напрыклад, **a faint heart** «сарамлівы», **a cloven hoof** «адзнака, прымета злосці», **a free spirit** «свабодны». Аб'ём дадзенай групы складае 51 ФАСК, або 15.7% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК.

Трэцяе месца займае група назоўнікавых ФАСК з мадэллю «прыназоўнік + назоўнік». Напрыклад, **behind sb's back** «за спінай», **at heel** «блізка з уладальнікам (аб сабацы)». Аб'ём дадзенай групы складае 48 ФАСК, або 14.8% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК.

Дадаткова да апісаных вышэй мадэлей былі таксама вылучаны наступныя менш прадуктыўныя для назоўнікавых ФАСК АМ мадэлі:

– «займеннік + назоўнік». Напрыклад, **all hands, one's flesh and blood, one's pound of flesh**. Колькасць дадзенай групы складае 10 ФАСК, або 3% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «лічэбнік + назоўнік». Напрыклад, **first blood** «першая кроў», **in one ear and out the other** «у адно і другое вуха». Колькасць дадзенай групы складае 6 ФАСК, або 1.8% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «назоўнік + прыметнік». Напрыклад, **the body beautiful** «прыгожае, выдатнае цела», **with one's eyes open** «з адкрытымі вачыма», **fingers crossed** «перакрыжаваныя пальцы». Колькасць дадзенай групы складае 3 ФАСК, або 0.9% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «назоўнік + прыслоўе». Напрыклад, **hands down** «рукі ўніз», **thumbs up** «взлікія пальцы ўверх». Колькасць дадзенай групы складае 2 ФАСК, або 0.7% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «назоўнік + інфінітыў». Напрыклад, **a mouth to feed** «рот, які трэба карміць», **a shoulder to cry on** «плячо, на якім можна паплакаць». Колькасць дадзенай групы складае 2 ФАСК, або 0.7% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК;

– «назоўнік + займеннік». Напрыклад, **neck or nothing** «рызыкуючы ўсім дзеля поспеху». Колькасць дадзенай групы складае 1 ФАСК, або 0.4% ад агульнай колькасці назоўнікавых ФАСК.

3) Прыметнікавыя, галоўным кампанентам якіх выступае прыметнік і якія аб'яднаны агульным значэннем якасці прадмета, асобы, з'явы. Тыповай мадэллю будовы прыметнікавых

ФАСК АМ выступае мадэль «прыметнік + назоўнік». Напрыклад, **knee-high to a grasshopper** «very small or very young = нізкарослы або малага ўзросту», **long in the tooth** «rather old = вельмі стары». Колькасць дадзенай групы складае 28 ФАСК, або 2.5% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК АМ. Асаблівасцю дадзенай групы з'яўляецца тое, што ў большасці прыметнікавых ФАСК АМ залежны кампанент дапасуецца да прыметніка пры дапамозе прыназоўнікаў “on, at, in” са значэннем прыналежнасці пэўнай якасці той ці іншай частцы цела.

У групе прыметнікавых ФАСК АМ быў таксама вылучаны адзін саматычны зварот, пабудаваны па мадэлі «прыметнік + прыметнік»: **bright-eyed and bushy-tailed** «alert and lively; eager = жвавы, жыццядасны, энергічны». Мэтазгоднасць уключэння дадзенага зварота ў корпус вывучаемых адзінак абумоўлена тым, што яго кампаненты з'яўляюцца складанымі прыметнікамі, утворанымі са спалучэння слоў **bright eyes and bushy tail** (ясныя вочы і пушысты хвост), дзе саматычная лексема выступае як самастойная частціна мовы – назоўнік.

4) Прыслоўныя ФАСК, галоўным кампанентам якіх з'яўляецца прыслоўе. Колькасць дадзенай групы складае 4 ФАСК, або 0.4% ад агульнай колькасці ФАСК АМ, пабудаваных па адзінай мадэлі «прыслоўе + назоўнік». Напрыклад, **up to sb's armpits** «deeply involved in a particular unpleasant situation or enterprise = глыбока уцягнуты ў пэўную непрыемную сітуацыю або дзеянне», **close to the bone** «penetrating and accurate to the point of causing hurt or discomfort = пранікальна і прама, да таго моманту, калі адчуваецца боль або дыскамфорт».

5) У разглядаемым корпусе ФАСК АМ быў вылучаны адзін займеннікавы саматычны зварот **one in the eye for** «a disappointment or setback for someone or something = расчараванне або перашкода для кагосьці або чагосьці»; галоўны кампанент у ім выражаны няпэўным займеннікам *one* «хтосьці/штосьці».

6) Прэдыкатыўныя, будова якіх знешне супадае са сказам, вылучыць галоўны і залежны кампанент у іх складана. Напрыклад, **a cat has got one's tongue** «you are annoyed because one will not speak = быць у раздражненні, калі хтосьці маўчыць, не адказвае», **the tail wags the dog** «the less important or subsidiary factor or thing dominates a situation = нязначны, другасны фактар кантралюе сітуацыю». Колькасць дадзенай групы складае 77 ФАСК, або 6% ад агульнай колькасці выбаркі ФАСК АМ.

### Вывады

Такім чынам, параўнальны аналіз саматычных зваротаў беларускай і англійскай моў паводле марфалагічнага выражэння галоўнага кампанента дазваляе зрабіць вывад аб большай структурнай разнастайнасці беларускамоўнага фактаграфічнага матэрыялу: беларускамоўны саматычны корпус прадстаўлены 8 марфалагічнымі групамі, фразеалагізмамі якіх будуецца па 22 структурных мадэлях; англамоўны саматычны корпус прадстаўлены 6 марфалагічнымі групамі, фразеалагізмамі якіх будуецца па 14 структурных мадэлях.

Аднак, нягледзячы на структурную разнастайнасць, трэба адзначыць пэўную структурна-граматычную суаднесенасць і ўніверсальнасць разглядаемых ФАСК БМ і АМ. Так, прааналізаваны намі матэрыял дазваляе вылучыць сярод саматычных зваротаў беларускай і англійскай моў:

1) ФАСК, эквівалентныя словазлучэнню (бел. **язык на шарнірах, асакою скакаць у вочы**; англ. **a cold blood** «халодная кроў», **a mouth to feed** «рот пракарміць», **weak at the knees** «слабы ў каленях»);

2) ФАСК, эквівалентныя сказау (бел. **карона з галавы не ўпадзе, раса вочы выядае**; англ. **blood is thicker than water** «кроў гусцей за ваду», **I'll scratch your back if you scratch mine** «я пачухаю табе спіну, калі ты пачухаш маю»).

Саматычных зваротаў са структурай сказа ў супастаўляемых мовах параўнальна мала: 11% і 6% у беларускай і англійскай мовах адпаведна. Пэўным супадзеннем трэба лічыць тое, што дадзеная структура знаходзіцца на трэцім месцы па прадуктыўнасці ў абедзвюх мовах. Адметнай асаблівасцю прэдыкатыўных саматычных зваротаў англійскай мовы з'яўляецца тое, што амаль усе яны з'яўляюцца сказамі з галоўнымі і даданымі членамі; у сваю чаргу, прэдыкатыўныя саматычныя звароты беларускай мовы прадстаўлены і развітымі сказамі, і прэдыкатыўнымі словазлучэннямі. Адзначаны факт сведчыць не толькі аб структурнай разнастайнасці беларускамоўных саматычных зваротаў прэдыкатыўнай групы, але і аб большым семантычным патэнцыяле саматычных лексем беларускай мовы: лаканічнае прэдыкатыўнае словазлучэнне з саматызмам можа быць уключана ў сказ, не абцяжарваючы яго граматычную структуру і тым самым спрыяць яго поўнаму і хуткаму разуменню.

Большасць саматычных зваротаў абедзвюх моў складаюць адзінкі са структурай словазлучэння. Сярод іх вылучаюцца наступныя марфалагічныя групы: дзеяслоўныя, назоўнікавыя, прыметнікавыя, прыслоўныя, займеннікавыя, дзеепрыслоўныя і лічэбнікавыя; апошнія дзве невялікай колькасцю прадстаўлены толькі ў беларускамоўным саматычным матэрыяле (0.5% і 0.1% ад агульнай выбаркі).

У беларускай і англійскай мовах асаблівае месца займаюць дзеяслоўныя саматычныя звароты, якія складаюць 57% і 65% ад вылучаных выбарак адпаведна. Названыя звароты функцыянальна суадносяцца з дзеясловам і абазначаюць дзеянне або стан як працэс: бел. **лізаць ногі** «падхалімнічаць», **наварнуць галавой** «загінуць»; англ. **show one's hand** «раскрыць планы», **break sb's heart** «разбіць сэрца».

Найбольш прадуктыўнай у беларускай і англійскай мовах з'яўляецца структурна-граматычная мадэль «дзеяслоў + назоўнік/назоўнікавая група ў розных склонавых формах»: **браць бога за бараду, абіваць бокі; cost an arm and a leg** «быць вельмі каштоўным», **rack one's brains** «прыкладваць вялікія намаганні, каб абдумаць або запомніць штосьці». Дадзеная мадэль у абедзвюх мовах вельмі часта ўскладняецца службовымі часцінамі мовы (прыназоўнікамі, часціцамі, злучнікамі).

Другой па прадуктыўнасці марфалагічнай групай у беларускай і англійскай мовах з'яўляецца назоўнікавая, пэўнай адметнасцю якой трэба лічыць структурна-граматычную разнастайнасць. У межах дадзенай групы былі вылучаны 8 і 9 структурных мадэлей, прадстаўленых у саматычным фразеалагічным корпусе беларускай і англійскай моў. Найбольш пашыранай структурна-граматычнай мадэллю ў абедзвюх мовах выступае злучэнне назоўніка з назоўнікам **язык на шарнірах, жабе па калена; a skeleton in the cupboard** «шкілет у шафе», **a heart of gold** «сэрца з золата».

Наступныя тры групы (прыметнікавыя, прыслоўныя, займеннікавыя), хаця і былі вылучаны ў саматычных зваротах абедзвюх моў, аднак не выступаюць як тыповыя ў параўнанні з дзеяслоўнымі і назоўнікавымі ФАСК БМ і АМ.

Такім чынам, у большасці выпадкаў вылучаныя марфалагічныя тыпы і суадносныя з імі структурна-граматычныя мадэлі ўласцівы фразеалагічным сістэмам абедзвюх моў, хаця і прадстаўлены ў іх неаднолькава: пэўныя структурныя мадэлі характэрны кожнай з моў у большай ступені («дзеяслоў + назоўнік/назоўнікавая група», «назоўнік + назоўнік», «прыметнік + назоўнік»), а іншыя – у меншай («лічэбнік + назоўнік», «займеннік + назоўнік», «дзеепрыслоўе + назоўнік»).

#### Прынятыя скарачэнні

ФАСК – фразеалагічная адзінка з саматычным кампанентам.

ФАСК БМ – фразеалагічныя адзінкі з саматычным кампанентам беларускай мовы.

ФАСК АМ – фразеалагічныя адзінкі з саматычным кампанентам англійскай мовы.

sb – somebody «нехта, хтосьці».

#### Літаратура

1. Арсентьева, Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках) / Е. Ф. Арсентьева. – Казань : Казанский ун-т, 1989. – 128 с.
2. Аксамітаў, А. С. Беларуская фразеалогія / А. С. Аксамітаў. – Мінск : Выш. шк., 1978. – 232 с.

#### Summary

The article gives a comparative structural-grammatical description of somatic phraseological units of Belarusian and English languages. It reveals the morphological patterns of somatic phraseological units typical of both languages, defines structural-grammatical discrepancy of the analyzed units.

Паступіў у рэдакцыю 07.10.10.

## ПЕРСАНАЛІІ

*К юбилею**Старшикова Людмила Васильевна*

22 октября 2010 года кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина Людмила Васильевна Старшикова отметила свой юбилей.

Людмила Васильевна с отличием окончила Кабардино-Балкарский государственный университет, получив специальность учителя биологии, химии и основ сельского хозяйства. Работала в системе микробиологической промышленности на Краснодарском гидролизном заводе, на Уфинском опытно-промышленном заводе, Башкирском биохимическом комбинате инженером-микробиологом, на Мозырском заводе кормовых дрожжей.

В 1984 году Людмила Васильевна защитила диссертацию на тему «Повышение степени использования органического субстрата в промышленном процессе получения паприна» и получила учёную степень кандидата биологических наук по специальности «Биотехнология». В 2008 году ей было присвоено учёное звание доцента по специальности «Биология».

С апреля 2002 года Л. В. Старшикова работает в УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» доцентом кафедры биологии. Научные интересы Людмилы Васильевны разнообразны – экология, биохимия, аналитическая химия, микробиология, ботаника.

Людмила Васильевна – автор 55 научных и учебно-методических работ. Результаты её экспериментальных исследований систематически представляются на научных конференциях, что подтверждается 8 авторскими свидетельствами на изобретения (в соавторстве) и одним патентом. Л. В. Старшикова награждена серебряной и бронзовой медалями ВДНХ СССР, является лауреатом Республиканской премии ВОИР и отмечена дипломом второй степени участника Всесоюзного смотра по максимальному использованию изобретений и рационализаторских предложений. Её работа отмечена грамотами и благодарностями УО МГПУ им. И. П. Шамякина.

Л. В. Старшикова активно руководит научно-исследовательской работой студентов. Студенческие работы, выполненные под руководством Л. В. Старшиковой, неоднократно отмечались дипломами, первыми категориями на Республиканском конкурсе научных работ студентов вузов Республики Беларусь.

Людмила Васильевна – добросовестный работник, внимательный и требовательный педагог, пользующийся заслуженным авторитетом и уважением среди преподавателей и студентов университета.

Ректорат, преподаватели, студенты поздравляют Людмилу Васильевну с юбилеем, искренне желают новых научных и творческих достижений, здоровья и благополучия!

*И. В. Котович,  
кандидат биологических наук, доцент,  
исполняющий обязанности заведующего кафедрой биологии*

*К юбилею**Пузан Любовь Владимировна*

Пузан Любовь Владимировна в 1972 году с отличием окончила Минский государственный педагогический институт иностранных языков (теперь Минский государственный лингвистический университет). С 1978 года работает преподавателем, после окончания аспирантуры и защиты диссертации в МГЛУ – старшим преподавателем, затем доцентом, а с 2004 года заведующим кафедрой немецкого языка и МПИЯ факультета иностранных языков в УО «Мозырский государственный педагогический университет».

Более 30 лет своей жизни она посвятила подготовке кадров для системы образования, учебной, воспитательной и научной деятельности.

Л. В. Пузан является высококвалифицированным специалистом, профессионалом своего дела, владеющим на высоком уровне немецким языком и методикой его преподавания, что не раз подтверждали её открытые лекции, семинары и практические занятия.

Любовь Владимировна – хороший руководитель и организатор, который заботливо относится к подчиненным, умеет распознать, оценить и направить потенциал каждого сотрудника в нужное русло. Она сумела сплотить коллектив кафедры, создать благоприятный климат и уют.

Л. В. Пузан стремится к постоянному повышению своей квалификации, заботится о повышении квалификации членов своей кафедры, используя с этой целью возможности, предлагаемые Институтом имени Гёте и Германской службой академических обменов. По её инициативе на базе факультета проводятся ежегодные выездные семинары, выставки, викторины, организуемые Германской службой академических обменов, которые могут посетить преподаватели и студенты факультета.

Любовь Владимировна отдаёт много времени и сил развитию студенческой науки на факультете. Под её руководством написаны десятки курсовых и дипломных работ, тезисы докладов на научно-практические студенческие конференции, научные изыскания удостоены категории на Республиканском конкурсе научных работ студентов вузов Республики Беларусь.

На протяжении многих лет в качестве переводчицы курировала такие пилотные проекты немецкой благотворительной организации «Помощь Оденвальда детям Чернобыля», как «Мозырский народный университет», «Центр детей-инвалидов «Радуга» и др.

О Любви Владимировне с благодарностью отзываются выпускники факультета иностранных языков, её любят, уважают и ценят коллеги и студенты.

Сердечно поздравляем Любовь Владимировну с юбилеем, выражаем ей благодарность за значительный вклад в развитие нашего университета и желаем успехов в творческой деятельности, здоровья, долгих лет жизни, больших свершений, благополучия и оптимизма.

*Т. Н. Талецкая,  
кандидат филологических наук, доцент,  
заместитель декана факультета иностранных языков по научной работе*

*К юбилею*

*Владимир Николаевич Сергей*



Владимир Николаевич Сергей работает в УО МГПУ им. И. П. Шамякина с 1984 года. С 1985 по 1988 гг. проходил обучение в аспирантуре Минского государственного лингвистического университета. В 1990 году успешно защитил кандидатскую диссертацию. Работал преподавателем, затем заведующим кафедрой иностранных языков, деканом филологического факультета, в состав которого входила кафедра иностранных языков. В 2002 году Владимир Николаевич возглавил факультет иностранных языков.

За все эти годы он приложил немало усилий для становления факультета, который объединяет три кафедры. Владимир Николаевич требователен к себе и подчинённым, ценит и уважает людей, с которыми работает, с пониманием и заботой относится к студентам.

Ему максимально удаётся сочетать административную деятельность с учебно-методической, воспитательной и научной. За добросовестный и плодотворный труд по подготовке педагогических кадров Владимир Николаевич Сергей был награждён двумя грамотами: Грамотой Гомельского областного исполнительного комитета и Министерства образования.

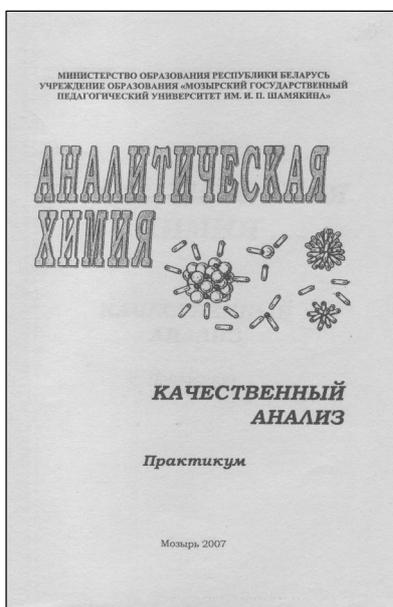
За свою заботу, доброту и внимание к людям, компетентность в организационных вопросах, профессионализм в своём деле Владимир Николаевич Сергей снискал уважение и любовь преподавателей, сотрудников и студентов университета.

Поздравляем Владимира Николаевича с юбилеем и желаем ему здоровья, благополучия, счастья, творческих сил и энергии на долгие годы.

*Т. Н. Талецкая,  
кандидат филологических наук, доцент,  
заместитель декана факультета иностранных языков по научной работе*

## БІБЛІЯГРАФІЯ

**Л. В. Старшикова, В. И. Замостик**  
*Аналитическая химия. Качественный анализ*

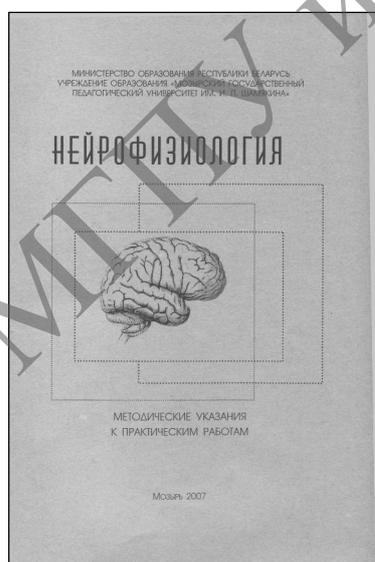


**Аналитическая химия. Качественный анализ :** практикум / сост.: Л. В. Старшикова, В. И. Замостик. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 78 с.

Практикум содержит подробное описание постановки химических опытов, характерных для основных видов аналитических исследований, вопросы для самоподготовки и контрольные вопросы в виде задач. Простота выполнения химических опытов позволяет использовать данный практикум как студентам биологического факультета нехимических специальностей вузов, так и школьникам старших классов, учителям средних школ на уроках и на факультативных занятиях по химии.

УДК 543(076.5)  
ББК 24.4я73

**М. В. Ковальчук, И. В. Яблонская, М. Ф. Грицанок, Л. В. Старшикова**  
*Нейрофизиология*



**Нейрофизиология :** метод. указания к практ. работам / сост.: М. В. Ковальчук [и др.]. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 56 с.

Методические указания составлены в соответствии с образовательным стандартом дисциплины «Нейрофизиология». Даны материалы о строении нервной ткани, структуре и функциях центральной и вегетативной нервных систем.

Методические указания адресованы студентам, обучающимся на факультете дошкольного и начального образования по специальности «Логопедия. Практическая психология».

УДК 612(076.3)  
ББК 28.707.3я7

**М. С. Галенко, Л. В. Исмайлова**

***Профилактика противоправного поведения в условиях начальной школы***



**Профилактика** противоправного поведения в условиях начальной школы : инф.-метод. комплекс / авт.-сост.: М. С. Галенко, Л. В. Исмайлова. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 119 с.

Издание представляет собой оригинальный информационно-методический комплекс, раскрывающий содержание и основы организации работы учителя начальных классов по профилактике правонарушений в детской среде. Предлагаемый материал базируется на комплексном подходе и подкрепляется инновационным сопровождением в виде слайд-шоу на электронном носителе. Рассматриваются как теоретические основы девиантности, так и конкретные методики, призванные помочь учителю начальных классов в решении задач профилактики противоправного поведения младших школьников.

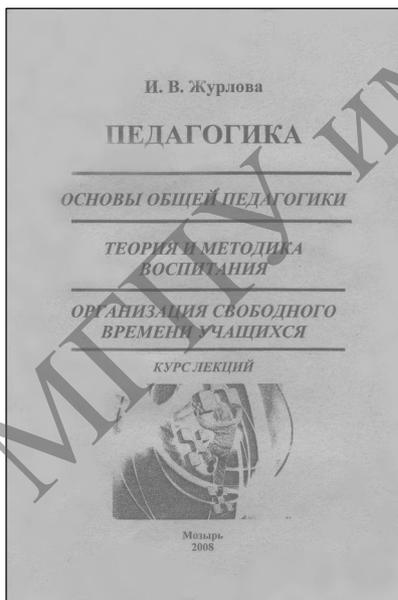
Адресовано учителям начальных классов, студентам педагогических вузов.

К изданию прилагается CD-диск.

УДК 376.5  
ББК 74.200.5

**И. В. Журлова**

***Педагогика: Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся***



**Журлова, И. В.**

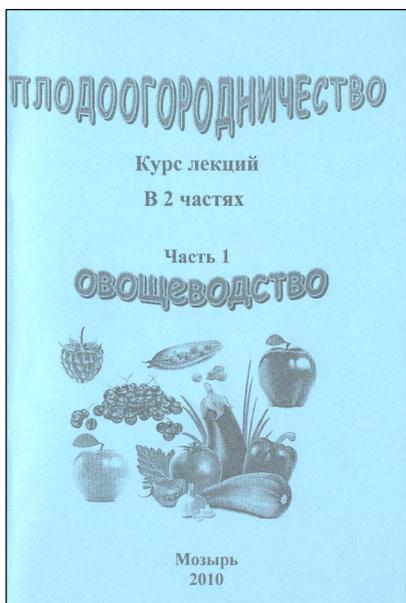
Педагогика: Основы общей педагогики. Теория и методика воспитания. Организация свободного времени учащихся : курс лекций / И. В. Журлова. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 216 с.

Предлагаемый курс лекций позволяет осуществлять подготовку студентов педагогического университета к воспитательной работе с учащимися на основе учета возросшей требовательности к организации коллективных дел, обучать молодых педагогов профессионально содействовать рациональной организации свободного времени подрастающего поколения. Этому способствует лекционный материал, представленный в двадцати темах, а также семнадцать приложений, в числе которых рекомендации по методике организации и проведения воспитательных мероприятий; анкета «Мое свободное время», карта изучения условий и проблем семейного воспитания школьников, тест «Мотивы нравственного выбора» и др.

Курс лекций предназначен для студентов дневной и заочной форм обучения в педагогических университетах, для магистрантов, аспирантов, а также учителей, осуществляющих воспитательную работу в условиях образовательно-воспитательных учреждений.

УДК 371(075.8)  
ББК 74.20я73

**Т. Г. Соболева**  
***Плодоогородничество***



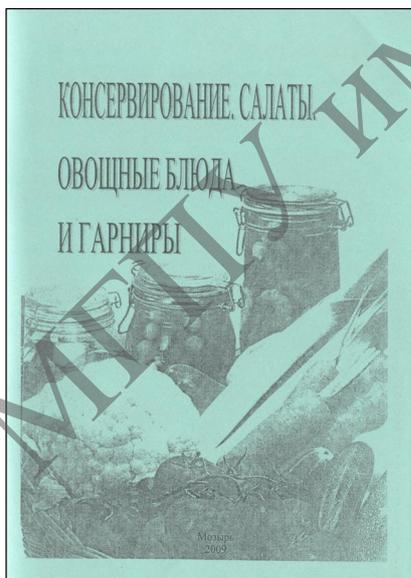
**Плодоогородничество** : курс лекций : в 2 ч. / авт.-сост. Т. Г. Соболева. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – Ч. 1 : Овощеводство. – 108 с.  
ISBN 978-985-477-379-7.

В данном курсе лекций представлена информация об основных овощных культурах и современных тенденциях в технологиях их возделывания. Материал изложен в понятной и доступной форме, иллюстрирован рисунками и таблицами. Контрольные вопросы позволят студентам самостоятельно оценивать уровень усвоения учебного материала.

Предназначено студентам ИПФ, обучающихся по специальности 1-08 01 01-06 «Профессиональное обучение» (агроинженерия).

УДК 635(075.8)  
ББК 42.34.73

**Н. А. Гаруля, С. И. Карась, Л. А. Соколовская**  
***Консервирование. Салаты. Овощные блюда и гарниры***



**Консервирование. Салаты. Овощные блюда и гарниры** : метод. рекомендации к лаб. работам по дисциплине «Технология приготовления пищи» / авт.-сост.: Н. А. Гаруля, С. И. Карась, Л. А. Соколовская. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 48 с.  
ISBN 978-985-477-282-0.

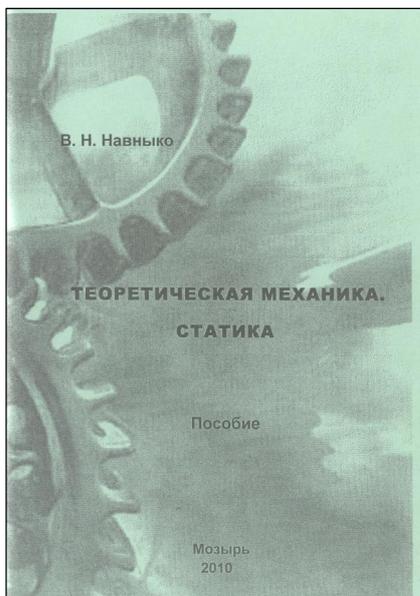
Издание содержит методические рекомендации по выполнению лабораторных работ, список рекомендуемой литературы для организации самостоятельной внеаудиторной работы. Каждая лабораторная работа включает блок теоретического материала, описание технологии приготовления салатов, овощных блюд и гарниров, консервирования овощей и фруктов, перечень контрольных вопросов и заданий.

Издание предназначено для студентов дневной и заочной форм обучения, обучающихся по специальностям 1-020601-03 «Технология (обслуживающий труд)», 1-020602-05 «Технология (обслуживающий труд). Изобразительное искусство», 1-020602-06 «Технология (обслуживающий труд). Социальная педагогика». Может быть использовано учителями обслуживающего труда.

УДК 641.4 + 641.8(076.5)  
ББК36.991я73

**Навныко, В. Н.**

*Теоретическая механика. Статика*



**Навныко, В. Н.**

Теоретическая механика. Статика : пособие / В. Н. Навныко. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 64 с.

ISBN 978-985-477-359-9.

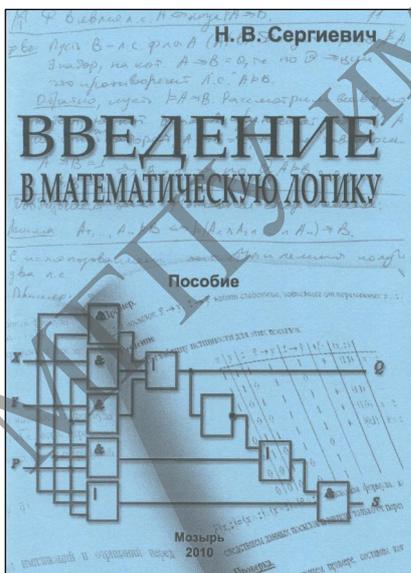
В пособии рассмотрены основные вопросы теоретической механики по разделу «Статика», изучаемые студентами инженерно-педагогического факультета и факультета технологии. Для закрепления полученных знаний приведен комплекс контрольных задач.

УДК 531.2(075.8)

ББК 22.21я73

**В. Н. Сергиевич**

*Введение в математическую логику*



**В. Н. Сергиевич**

Введение в математическую логику : пособие / В. Н. Сергиевич. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2010. – 109 с.

ISBN 978-985-477-349-0.

Пособие представляет собой элементарное введение в математическую логику и охватывает ее основные разделы. Теоретический материал сопровождается примерами и упражнениями.

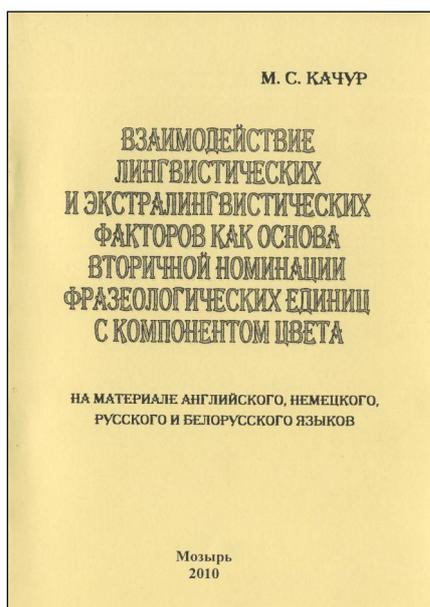
Для студентов физико-математических специальностей педагогических вузов и всех желающих познакомиться с основными занятиями и методами математической логики.

УДК 510.6(075.8)

ББК 22.12я73

## РЭЦЭНЗІЯ

**Рецензия**  
**на монографию М. С. Качур**  
**«Взаимодействие лингвистических и экстралингвистических факторов**  
**как основа вторичной номинации фразеологических единиц с компонентом цвета**  
**(на материале английского, немецкого, русского и белорусского языков)»**



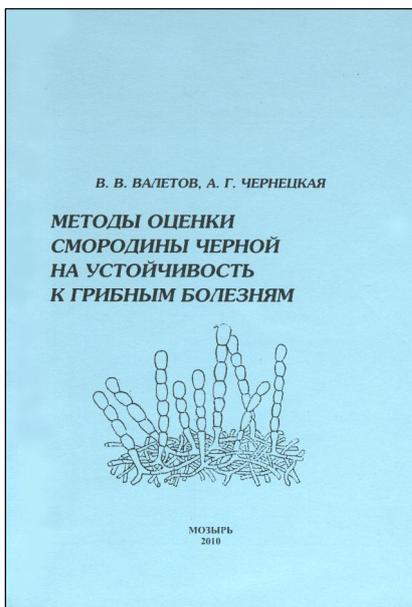
Монография Марины Степановны Качур представляет собой научное исследование взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов вторичной номинации фразеологических единиц с компонентом цвета, проведенное на материале английского, немецкого, русского и белорусского языков.

В данной монографии вторичная номинация фразеологических единиц с компонентом цвета рассматривается как механизм, который приводит во взаимодействие и познавательные процессы, и эмпирический опыт, и культурное достояние языковых коллективов, и их языковую компетенцию. Изучаются семантические процессы, протекающие в ходе развития фразеологического значения, освещаются лингвокогнитивные проблемы и механизмы взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов в процессах номинации, выясняются основания для вторичной переработки знаний. Исследуется влияние на развитие языка экстралингвистических факторов колористической категоризации явлений окружающей действительности, формализующихся во фразеологических единицах с компонентом цвета.

Издание может быть полезным лингвистам-исследователям, преподавателям высшей и средней школ, студентам, магистрантам и аспирантам, а также всем, кто интересуется теоретическими аспектами изучения языка. Результаты приведенного в монографии исследования могут быть использованы при разработке спецкурсов по теории языка, лексикологии, фразеологии, стилистике английского, немецкого, русского и белорусского языков, лингвострановедению, а также в теории и практике лексикографии. Полученные данные, несомненно, окажутся полезными и для проведения типологических исследований.

Рецензент  
А. П. Клименко,  
доктор филологических наук, профессор,  
профессор кафедры лексикологии английского языка УО «МГЛУ»

**Рецензия**  
**на монографию В. В. Валетова, А. Г. Чернецкой**  
**«Методы оценки смородины черной на устойчивость к грибным болезням»**



Смородина черная – важная ягодная культура в Беларуси. Ягоды, листья и почки черной смородины по химическому составу являются естественным комплексным концентратом витаминов С, Е, К и Р-активных веществ. По количеству витамина Е смородина черная превосходит почти все плодово-ягодные культуры.

Тема монографии актуальна и представляет интерес с точки зрения изучения проблемы иммунитета смородины черной и методов оценки её на устойчивость к грибным заболеваниям. В работе подробно раскрывается биология и экология возбудителя мучнистой росы, рассмотрены методы оценки и отбора исходного селекционного материала на устойчивость к грибным заболеваниям, который применяют в селекционных учреждениях как в условиях естественного и искусственного заражения, используя природную популяцию патогенна, так и на инфекционно-провокационном фоне при искусственном заражении в климатических камерах.

Трудность получения устойчивых сортов смородины черной состоит в том, что селекцию приходится вести с учетом многообразия форм и непрерывной изменчивости возбудителей болезней. Для полной оценки сорта на устойчивость к заболеваниям необходимо учитывать методы, основанные на проверке различных типов иммунитета.

Авторами предложен новый анатомический метод диагностики развития мучнистой росы, который рекомендуется для использования в селекционных учреждениях наряду с другими существующими методами оценки устойчивости смородины черной к болезням.

Рецензент  
*И. Э. Бученков,*  
*кандидат сельскохозяйственных наук,*  
*доцент кафедры ботаники и основ с/х*  
*УО «БГПУ им. Максима Танка»*

## ХРОНІКА

13–15 октября 2010 года на факультете физической культуры УО МГПУ им. И. П. Шамякина проходила **III Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы физического воспитания, спорта и туризма»**.

В работе конференции приняли участие учёные из Республики Беларусь, России, Украины и Польши.

На пленарном заседании с приветственным словом выступил первый проректор университета, кандидат педагогических наук, доцент В. С. Болбас. Валерий Сергеевич ознакомил участников конференции с основными направлениями деятельности и перспективами развития УО МГПУ им. И. П. Шамякина, с успехами студентов-спортсменов на международных соревнованиях и пожелал творческой и плодотворной работы участникам конференции. Также выступили: доктор педагогических наук, профессор Л. Д. Глазырина (УО «БГПУ им. М. Танка», г. Минск) с докладом на тему «Основы детского туризма»; кандидат биологических наук, приват-профессор А. И. Босенко (Южноукраинский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Одесса) – «Возрастно-половые особенности учащихся к предельным и дозированным нагрузкам»; доктор педагогических наук, профессор Е. А. Масловский (УО «ПолГУ», г. Пинск) – «Инновационные технологии в подготовке чемпионов Олимпийских игр»; главный тренер Республики Беларусь по гребле на байдарках и каноэ, Заслуженный тренер Республики Беларусь В. В. Шантарович – «Особенности олимпийской подготовки гребцов на байдарках и каноэ»; директор учреждения «Республиканский центр физического воспитания и спорта учащихся и студентов», кандидат педагогических наук, доцент С. И. Шаблыко – «Актуальные проблемы, состояние и пути развития студенческого спорта в Республике Беларусь».



Директор учреждения «Республиканский центр физического воспитания и спорта учащихся и студентов» С. И. Шаблыко вручил Почетные грамоты преподавателям факультета В. В. Клинову и А. В. Шантаровичу за подготовку и успешное выступление команды студентов на чемпионате мира по гребле на байдарках и каноэ.

Работа конференции была организована в рамках четырех секций:

секция 1 – «Физическая культура в формировании здорового образа жизни. Оздоровительная и адаптивная физическая культура»;

секция 2 – «Совершенствование форм, средств и методов физического воспитания учащейся молодежи, студентов и системы подготовки педагогических кадров»;

секция 3 – «Организация и управление учебным тренировочным процессом спортсменов различной квалификации и подготовка спортивного резерва»;

секция 4 – «Актуальные проблемы развития регионального туризма и туристско-рекреационная деятельность. Перспективы развития».

Результатом работы стала выработка предложений по совершенствованию подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием в области физической культуры, спорта и туризма.

В завершение работы конференции участники и гости посетили спортивно-оздоровительный горнолыжный комплекс «Мозырь», историко-архитектурный памятник «Замковая гора», познакомились с другими достопримечательностями города Мозыря.

Работа конференции способствовала обмену научной информацией, распространению передового педагогического опыта, внедрению в учебный процесс эффективных образовательных технологий, новых методов, идей в области физической культуры, спорта и туризма.

*С. М. Блоцкий,  
кандидат педагогических наук,  
декан факультета физической культуры*

***Детский сад – начальная школа:  
проблемы преемственности, обучения и воспитания***

Под таким названием на факультете дошкольного и начального образования 21–22 октября 2010 года прошла VII Международная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию факультета.

В конференции приняли участие педагоги-практики и учёные из России, Польши, Молдовы, представители дошкольных образовательных учреждений, средних школ, учреждений дополнительного образования, средних специальных учреждений и вузов Республики Беларусь. Ученые Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского и Бэлцкого государственного университета имени А. Руссо много лет поддерживают научные и творческие связи с УО МГПУ им. И. П. Шамякина.



На пленарном заседании были заслушаны доклады декана факультета педагогики и психологии, заведующего кафедрой психологии и социальной работы Петку Галины Павловны (Молдова, Бэлцкий государственный университет имени А. Руссо), кандидата психологических наук Комковой Елены Ивановны (Беларусь, Минский институт управления), доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и психологии детства Чепикова Виктора Тимофеевича (Беларусь, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы), кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой методики музыкального воспитания, теории музыки и игры на народных инструментах Ревы Валентина Павловича (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова), кандидата педагогических наук, доцента Малькиной Ольги Викторовны (Россия, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского), посвященные актуальным вопросам образования и воспитания дошкольников, младших школьников, проблемам подготовки специалистов системы образования Республики Беларусь и зарубежья.

Укреплению сотрудничества, внедрению инновационных технологий в учебный процесс была посвящена работа 7 секций: «Дошкольное и начальное образование: проблемы преемственности и пути совершенствования», «Опыт и актуальные вопросы преподавания учебных дисциплин в начальной школе», «Эколого-краеведческая подготовка учителей и учащихся начальных классов», «Развитие речи и языковая подготовка дошкольников, учащихся начальных

классов и учителей», «Музыкальное образование и эстетическое воспитание: содержание, технологии, пути совершенствования», «Психологические аспекты совершенствования дошкольного и начального образования», «Обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития». К началу конференции был издан сборник материалов, в котором опубликованы более 160 докладов.

Разнообразной и насыщенной была культурная программа конференции. Гости и участники познакомились с историко-архитектурным комплексом «Замковая гора», выставкой научных и учебно-методических работ преподавателей и студентов, а также подготовленной под руководством доцента В. С. Заброцкой, ассистента А. А. Клевжиц выставкой творческих работ студентов. В завершение конференции состоялся концерт преподавателей и студентов факультета и вокальной группы «Гармония» Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (руководитель – В. П. Рева).

*Т. А. Пазняк,  
заместитель декана факультета ДИНО по научной работе*

МДПУ ИМ. И. П. ШАМЯКІНА

## АЎТАРЫ НУМАРА

- Аляшкевіч Маргарыта Вітальеўна  
аспірант, выкладчык кафедры літаратурна-мастацкай крытыкі Інстытута журналістыкі БДУ. Навуковы кіраўнік – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры літаратурна-мастацкай крытыкі Інстытута журналістыкі БДУ У. А. Капцаў
- Анисимов Дмитрий Валерьевич  
преподаватель кафедры физического воспитания УО МГПУ им. И. П. Шамякина
- Гаўрыловіч Вольга Генадзьеўна  
аспірант кафедры беларускай мовы УА «ГДУ імя Францыска Скарыны». Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры беларускай мовы УА «ГДУ імя Францыска Скарыны» В. А. Ляшчынская
- Дворник Александр Александрович  
младший научный сотрудник ГНУ «Институт радиобиологии НАН Беларуси»
- Игнаткович Ирина Владимировна  
аспірант кафедры професійнага адукацыі і педагогікі БНГУ. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-трудовых отношений ГУО «Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки работников Министерства труда и социальной защиты РБ» О. В. Славинская
- Каленік Ірына Віктараўна  
аспірант кафедры беларускага мовазнаўства УА МДПУ імя І. П. Шамякіна. Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускага мовазнаўства УА МДПУ імя І. П. Шамякіна В. В. Шур
- Кибак Иван Алексеевич  
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики АМВД РБ
- Корсак Ольга Николаевна  
магістр філолагічных навук, аспірант кафедры тэарэтычнага і славянскага языкознання БГУ. Научный руководитель – доктар філолагічных навук, прафесар кафедры тэарэтычнага і славянскага языкознання БГУ А. А. Кожинова
- Косько Алеся Васільеўна  
соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, преподаватель истории и английского языка Управления образования администрации Московского района г. Минск «гимназия № 174». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии УО «МогГУ им. А. А. Кулешова» В. Н. Гирина

Лаевская Татьяна Евгеньевна	аспірант кафедры русскаго языка. Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой УО МГПУ им. И. П. Шамякина С. Б. Кураш
Прахарэнка Людміла Валер’еўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства УА МДПУ імя І. П. Шамякіна
Савенок Пётр Иванович	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой основ строительства и методики преподавания строительных дисциплин УО МГПУ им. И. П. Шамякина
Саўчанка Вольга Мікалаеўна	кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай і рускай моў УА «МагДУ імя А. А. Куляшова»
Силиванова Наталья Леонидовна	аспірант кафедры педагогікі УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, начальнік учебно-методическаго отдела УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогікі УО «ГГУ ім. Франціска Скорины» Ф. В. Кадол
Славинская Ольга Васильевна	кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социально-трудовых отношений ГУО «Республиканский институт повышения квалификации и переподготовки работников Министерства труда и социальной защиты РБ»
Хмелевский Валерий Иванович	старший научный сотрудник ГПУ «Национальный парк «Припятский»
Храмченкова Ольга Михайловна	кандидат биологических наук, доцент, декан биологического факультета УО «ГГУ им. Франциска Скорины»
Цуриков Андрей Геннадьевич	кандидат биологических наук, ассистент кафедры ботаники и физиологии растений УО «ГТУ им. Франциска Скорины»
Шагун Татьяна Николаевна	магістр филологических наук, преподаватель кафедры теории и практики английского языка УО «БарГУ». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусского и русского языков с методикой преподавания УО «БрГУ им. А. С. Пушкина» В. И. Сенкевич

## 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 и отрыва предложения от существительного 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 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) рецензия специалиста в данной области, имеющего ученую степень, заверенная печатью;

г) резюме на английском языке;

д) перечень принятых в статье обозначений и сокращений;

е) вариант статьи на электронном носителе (CD, 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. 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.

Список располагается в конце текста под заголовком «Літаратура».

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 сокращений *с.* или *стр.* цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведенной цитаты (например: [3, 14], [5, 10–12]).

Редакционная коллегия журнала проводит *независимую* экспертизу, что является одним из основных условий опубликования поступающих рукописей. 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 предоставления 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 авторов, обучающихся в аспирантуре или докторантуре, в год завершения их обучения или соискателей перед защитой.

Просим авторов учесть положение ВАК о недопустимости предлагать редакции ранее опубликованные статьи или статьи, принятые к печати другими изданиями.

За опубликование научных статей плата не взимается.

Редколлегия

E-mail: vesnik\_mgpu@mail.ru

Тел.: 8(02351) 2-46-29