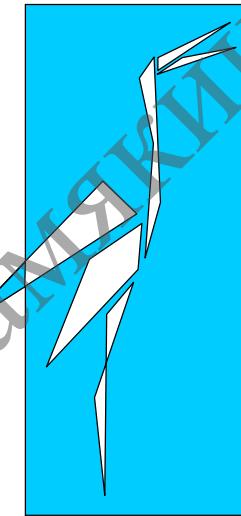


Індэксы: для індывідуальных падлісчыкаў – 00829
для арганізацый – 008292

ВЕСНИК



Мазырскага
дзяржаўнага
педагагічнага
універсітэта
імя І. П. Шамякіна



2010 3⁽²⁸⁾

ISSN 2218-0362. Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага універсітэта імя І. П. Шамякіна. 2010. №3(28). С. 1-128.



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. Грачанікаў,
д. пед. н. В. І. Анісімаў, к. пед. н. В. С. Болбас, к. пед. н. М. В. Емельянава,
д. пед. н. Н. У. Зайцева, 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 педагогічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна»

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

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

Падпісана ў друк 17.09.2010. Фармат 60 x 90 1/8. Папера Херох.
Гарнітура Times New Roman Cyr. Рызографія. Ум. друк. арк. 16,13.
Тыраж 120 экз. Заказ № 80.

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

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

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

ВЕЧНІК

Мазырскага дзяржаўнага педагогічнага універсітэта
імя І. П. Шамякіна

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

№ 3(28)

2010

ЗМЕСТ

БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Позняк С. С. Накопление тяжелых металлов в растительности овощных агрофитоценозов в условиях техногенного загрязнения почвенного покрова	3
Радовня О. С., Луполов Т. А., Медихова М. С. Определение уровня гибридности семян кукурузы зарубежной селекции	9
Разумовский Н. П., Позывайло О. П., Котович И. В., Бодяковская Е. А. Показатели минерального питания и обмена у коров на заключительном этапе лактации в условиях промышленной технологии производства молока	14

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Асташова А. Н., Ситник О. Г. Динамика развития мышления младших школьников в условиях дифференцированного обучения	19
Галенко М. С. Модель комплексного сопровождения развития ребёнка «группы социального риска»	28
Клинов В. В. Динамика формирования культуры здорового образа жизни у учащихся старших классов училищ олимпийского резерва	33
Кошман М. Г. Сущностные характеристики олимпийской культуры младших школьников	40
Лях Е. В. Концепция патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями белорусского народа	46
Светлова Т. В. Технологизация обучения физике студентов технического вуза как педагогическая проблема	52

ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Аўшкіна Ж. Н. Темпоральные значения и референциальные особенности английских форм Present Perfect и Past Simple	57
Аляксееva Т. У. Мастацкае асэнсаванне айчыннай гісторыі ў кнізе Алеся Петрашкевіча «Здрапежаная зямля»	64
Бочкар Т. П. Сінанімічныя адносіны паміж шматзначнымі словамі ў лексічных варыянтах фразеалагізмаў беларускай і англійскай моў	70

<i>Бырда И. В.</i> Различия между номинативными и коммуникативными клише в их текстообразующих возможностях (на материале белорусской, русскоязычной и англоамериканской прессы)	76
<i>Гулевич Е. В.</i> «Таинственное». От Тургенева к Джеймсу	84
<i>Дружина Н. Л.</i> Национально-культурное своеобразие семьи в языковом и социокультурном пространстве (на материале русских, белорусских и немецких паремий)	90
<i>Ермакова О. М.</i> Условия реализации речевого акта угрозы и средства его оформления	94
<i>Качур М. С., Борисовец П. С.</i> Фразеологические единицы и их семиологическая сущность	99
<i>Кратёнок И. В.</i> Роль семантических компонентов в идентификации финансовых терминов в английском языке	103
<i>Полевая Т. Н.</i> Способы имплицитного выражения оценки в публицистике английского, белорусского и польского языков сквозь призму метафоры	108
<i>Старовойт М. Г.</i> Основные аспекты изучения языковой категории «количество» в современных русском и английском языках	113
ПЕРСАНАЛІІ	118
БІБЛІЯГРАФІЯ	120
РЭЦЭНЗІЯ	124
ХРОНІКА	126
АЎТАРЫ НУМАРА	127

БІЯЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 631.5/9:635.1/8:634:628.5

C. C. Позняк**НАКОПЛЕНИЕ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ
В РАСТИТЕЛЬНОСТИ ОВОЩНЫХ АГРОФИТОЦЕНОЗОВ
В УСЛОВИЯХ ТЕХНОГЕННОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ ПОЧВЕННОГО ПОКРОВА**

Проведенные исследования по изучению загрязненности растений, произрастающих в овощных агрофитоценозах в непосредственной близости от промышленных предприятий, позволили впервые выявить виды и семейства растений, которые накапливают в повышенных количествах тяжелые металлы. Установлено, что дикорастущие сорные растения, находящиеся в условиях техногенного воздействия крупного промышленного центра, обладают более высокими адаптационными способностями к приоритетным загрязнителям, по сравнению с культурными растениями, которые выращиваются человеком.

Введение

Уровень химического загрязнения почв является индикатором неблагоприятного воздействия экзогенных химических веществ на здоровье населения. Показателем уровня загрязненности почв являются: коэффициент концентрации химического вещества (K_c) и суммарный показатель загрязнения (Zc), который характеризует эффект воздействия ассоциации химических элементов при полиэлементном загрязнении. По суммарному коэффициенту загрязнения разработана оценочная шкала опасности загрязнения почв, в соответствии с которой загрязнение почв делится на четыре категории: допустимое – Zc менее 16, умеренно опасное – 16–32, опасное – 32–128, чрезвычайно опасное – более 128 [1], [2].

Овощные агрофитоценозы в условиях техногенного загрязнения требуют особого внимания, поскольку выращиваемая в них продукция непосредственно используется для приготовления пищи. Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о высокой концентрации тяжелых металлов в овощах, выращенных в загрязненных районах. Большой интерес представляет обсуждение в литературных источниках уровня содержания тяжелых металлов в овощных растениях и картофеле.

В опытах, проведенных западногерманскими учеными, выявлено повышенное содержание тяжелых металлов в «листовых» овощах Баварии по сравнению с культурами, у которых в пищу употребляются корне(клубне)плоды [3]. Особенно это свойственно салату кочанному и шпинату. Аналогичные закономерности распределения тяжелых металлов в различных частях овощных растений и картофеля (в листьях и стеблях больше, чем в корне- и клубнеплодах и плодах) получены в опытах, проведенных на незагрязненных почвах Западной Сибири [4]. Помимо овощных культур, научный и практический интерес представляет накопление тяжелых металлов в кормовых культурах, например в некоторых исследованиях в пастбищных травостоях содержались тяжелые металлы (в мг/кг сух. в-ва): Mn – 220, Sr – 28, Zn – 25, Ti – 7,4, Cu – 4,5, Ni – 1,5, Pb – 1,2, Mo – 0,43, Cr – 0,37, Sn – <0,3, V – 0,26, Co – 0,11, Ag – 0,04 [3]. Для некоторых тяжелых металлов установлены нормативы предельно допустимых концентраций, в том числе и в овощной продукции. Нормативы ПДК в овощах установлены для меди, свинца, цинка, хрома и никеля. ПДК_{пр} Cu составляет 5,0 мг/кг, Pb – 0,5, Zn – 10,0, Cr – 0,2 и Ni – 0,5 мг/кг [5].

Общеизвестен тот факт, что городские условия характеризуются сильным загрязнением воздуха и почвы одновременно, поэтому в черте города, а также недалеко от транспортных магистралей овощи выращивать нельзя. Как исключение, возможно выращивание овощей в контейнерах с использованием чистой почвенной смеси на балконах и крышах домов. В реальных же условиях, особенно в черте индивидуальной жилой застройки, наиболее интенсивно развивающейся в настоящее время, в собственность застройщиков передаются значительные площади земельных участков для выращивания овощных культур для собственного потребления.

Владельцы приусадебных участков пытаются возделывать культуры без применения химических средств, наивно полагая, что в этом случае они получат экологически чистую продукцию, поскольку в качестве органического удобрения используется сорная растительность, выращенная на собственном участке и превращенная в перегной.

Объект исследований – овощные фитоценозы в условиях техногенного загрязнения. Предмет исследований – причинно-следственные связи в системе «атмосферные выпадения– почва–растение». Методы исследований – полевые и лабораторные эксперименты, химические анализы, статистическая обработка.

Целью исследований являлось теоретическое обоснование специфики техногенной загрязненности растительности овощных агрофитоценозов в зоне воздействия крупных промышленных центров с выявлением ее связи с почвенными условиями и видами растений.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате ранее проведенных нами исследований по определению суммарного уровня загрязнения почвенного покрова сельскохозяйственных угодий, находящихся в зоне воздействия РУП «Белорусский автомобильный завод» и РУП «Кузнецкий завод тяжелых штамповок», по девяти основным элементам-загрязнителям (марганец, медь, цинк, цирконий, хром, кобальт, олово, свинец и никель) установлен показатель Zc, который рассчитывался по отношению к региональному кларку по формуле:

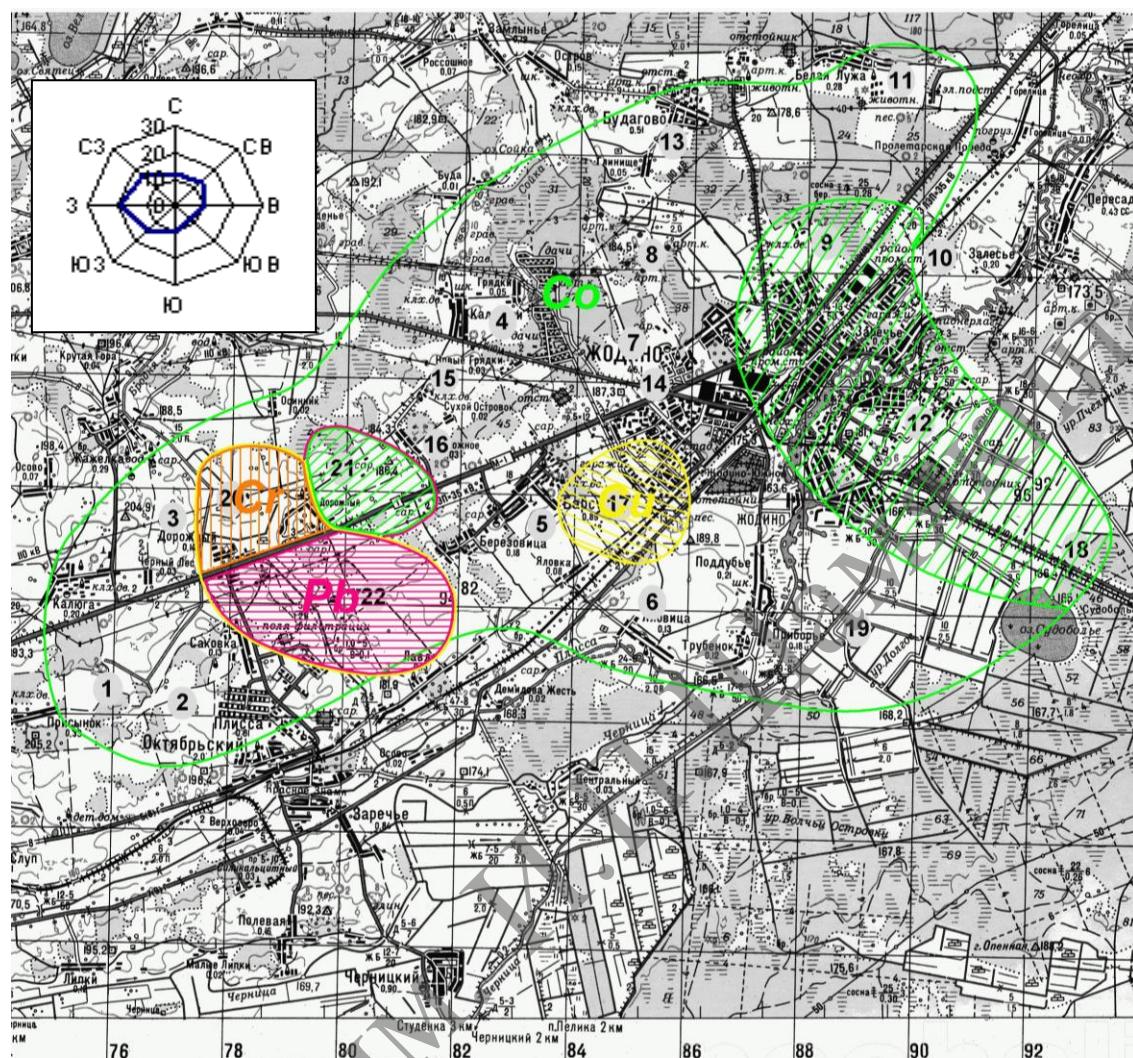
$$Zc = (KcMn + KcCu + KcZn + KcZr + KcCr + KcCo + KcSn + KcPb + KcNi) - 8. \quad (1)$$

По результатам поэлементного обследования элементарных участков, на которых размещались овощные агрофитоценозы, нами рассчитаны значения Zc, а опасность загрязнения почв определена по оценочной шкале (таблица 1). К аномальным были отнесены концентрации, которые в 1,5 раза и более превышают кларки [6]. Установлено, что территория пробных площадок № 9 и № 12, расположенных на дерново-подзолистой легкосуглинистой почве в непосредственной близости от КЗТШ – предприятия машиностроительного комплекса с металлургическим производством, относится по опасности загрязнения почв к умеренной категории с наличием контрастной педогеохимической аномалии по кобальту.

Таблица 1 – Суммарное загрязнение почв сельскохозяйственных угодий, мг/кг

Пробные площадки	Коэффициент концентрации химического элемента								Zc
	Mn	Cu	Zn	Zr	Cr	Co	Sn	Pb	
Региональный кларк	247	13	35	336	36	6	1	12	20
6	1,34	0,66	0,39	0,50	0,79	10,7	1,56	1,28	0,28
7	1,16	0,71	0,35	0,30	0,72	8,78	3,33	0,84	0,16
8	1,25	0,94	0,42	0,27	1,10	8,03	1,49	1,05	0,25
9	1,52	2,25	0,87	0,61	0,86	14,4	3,38	1,36	0,24
12	2,63	0,69	0,81	0,44	0,94	15,8	3,56	1,88	0,37
17	0,96	4,48	0,48	0,47	0,71	8,90	4,36	1,04	0,35

В исследованиях также было выявлено наличие точечной геохимической аномалии по меди в районе пробной площадки № 17, хотя опасность загрязнения почвы в данном месте классифицировалась как допустимая. Проведенные исследования показали, что по степени загрязнения почв элементами-загрязнителями наиболее неблагополучными в санитарно-гигиеническом отношении являются центр города, а также западное направление, где в результате атмосферных выпадений поллютантов и интенсивной сельскохозяйственной деятельности сформировалась низкоконтрастная педогеохимическая аномалия, включающая свинец, медь, хром, кобальт и имеющая радиус около 10 км (рисунок 1).



- Пробные площадки:** 1 – на СВ от д. Присынок; 2 – на З от д. Плисса; 3 – на С от д. Черный Лес, справа; 4 – на В от д. Калюжки; 5 – на ЮЗ от д. Барсукы; 6 – на СВ от д. Яловица; 7 – г. Жодино, около костела; 8 – г. Жодино, водозабор «Северный»; 9 – г. Жодино, напротив КЗТШ; 10 – на СВ от г. Жодино, направление на г. Борисов; 11 – д. Белая Лужа, полигон ТБО; 12 – напротив ГРЭС, г. Жодино; 13 – д. Будагово, южная окраина; 14 – центр г. Жодино, земли ЖСК «Венисье»; 15 – на З от д. Новые Грядки; 16 – д. Перемежное; 17 – на В от д. Барсукы; 18 – перед лесом н. п. Зеленый Бор; 19 – на В от д. Приборье; 20 – на С от п. Дорожный; 21 – на СВ от п. Дорожный; 22 – на ЮВ от п. Дорожный

Рисунок 1 – Карта-схема геохимических аномалий тяжелых металлов

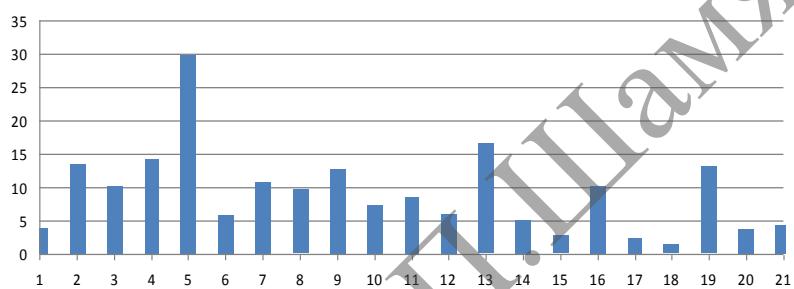
Обращает на себя особое внимание тот факт, что, несмотря на господство западных ветров, наибольшее количество поллютантов в почве накопилось именно на западе от городской черты, хотя теоретически аномальные зоны должны были находиться на востоке. Это свидетельствует о том, что загрязнение сельскохозяйственных земель в зоне воздействия крупного промышленного центра в большей степени обусловливается условиями и технологией ведения сельскохозяйственного производства, чем выбросами в атмосферу загрязняющих веществ промышленных предприятий. Интенсивные технологии выращивания культурных растений и содержания скота требуют применения высоких доз органических и минеральных удобрений, химических средств защиты на больших площадях, что приводит к существенному загрязнению именно сельскохозяйственных угодий. Промышленные предприятия, которые являются хотя и крупными, но точечными источниками загрязнения, оказывают влияние лишь на прямой или трансграничный дополнительный приток тяжелых металлов и других загрязнителей.

В настоящее время отсутствует опубликованная информация о загрязненности растений, произрастающих в овощных агрофитоценозах в непосредственной близости от промышленных предприятий. Для того чтобы восполнить этот пробел, в течение 2006–2008 годов на оккультуренной автоморфной дерново-подзолистой легкосуглинистой почве нами проводились исследования по изучению интенсивности накопления тяжелых металлов в растительности овощного агрофитоценоза в существующих границах города Жодино по проспекту Венисье.

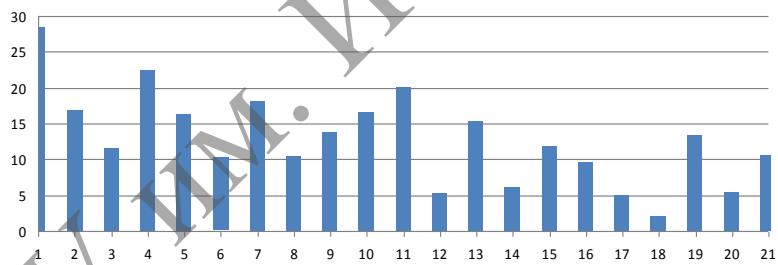
Овощной агрофитоценоз был представлен следующими видами растений: сорные растения – мокрица средняя, клевер луговой, ромашка непахучая, горец выунковый, полынь обыкновенная, пырей ползучий, одуванчик лекарственный, мятыник луговой, бодяк полевой, марь белая, пикульник обыкновенный, подорожник большой и культурные растения – редис посевной, хрень обыкновенный, томат обыкновенный, морковь посевная, укроп пахучий и свекла столовая.

В результате проведенных исследований установлено, что по величине накопления тяжелых металлов меди, цинка и хрома существуют значительные различия между дикорастущими и культурными растениями овощного фитоценоза (рисунок 2). Содержание этих элементов в дикорастущих сорных растениях находилось в пределах колебаний их нормальных концентраций.

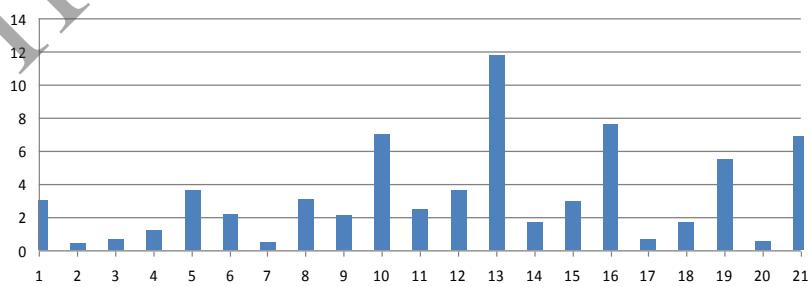
Среднее содержание меди в растениях овощного фитоценоза



Среднее содержание цинка в растениях овощного фитоценоза



Среднее содержание хрома в растениях овощного фитоценоза



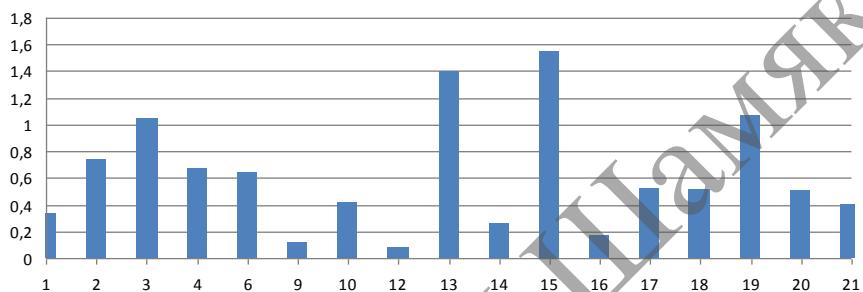
- 1 – мокрица средняя, 2 – клевер луговой, 3 – ромашка непахучая, 4 – горец выунковый,
- 5 – полынь обыкновенная, 6 – пырей ползучий, 7 – одуванчик лекарственный, 8 – мятыник луговой,
- 9 – бодяк полевой, 10 – редис посевной, 11 – марь белая, 12 – хрень обыкновенный,
- 13 – пикульник обыкновенный, 14 – подорожник большой, 15 – томат съедобный (листья),
- 16 – томат съедобный (плоды), 17 – морковь посевная (ботва), 18 – морковь посевная (корнеплоды),
- 19 – укроп пахучий, 20 – свекла столовая (листья), 21 – свекла столовая (корнеплоды)

Рисунок 2 – Среднее содержание ТМ в растениях овощного фитоценоза

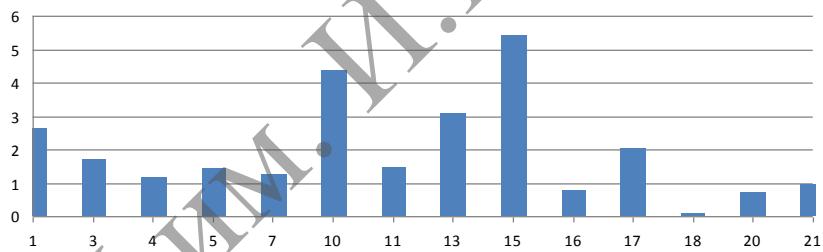
Овощные растения: редис посевной, хрен обыкновенный, томат обыкновенный и укроп пахучий – накапливали медь в концентрациях 7,38; 5,95; 10,2 и 13,0 мг/кг соответственно, что превышало установленную ПДК (5,0 мг/кг). Содержание цинка в редисе посевном составляло 16,7 мг/кг, укропе пахучем – 13,3 и корнеплодах свеклы столовой – 10,6 мг/кг, что также превышало уровень ПДК (10,0 мг/кг). Наиболее серьезную опасность с точки зрения величины и последствий загрязнения овощной продукции представляет хром, поскольку в загрязненных регионах усиливается его передвижение в пищевой цепи: почва – растение – животное – человек. Содержание хрома в редисе посевном составляло 6,97 мг/кг, в хрене обыкновенном – 3,59, в томате обыкновенном – 7,60, моркови посевной – 1,71, укропе пахучем – 5,45 и в корнеплодах столовой свеклы – 6,88 мг/кг, что превышало установленный уровень ПДК в 8,55–38 раз (0,2 мг/кг).

Аналогичная картина прослеживается и по накоплению свинца, кобальта и никеля дикорастущими и культурными растениями овощного фитоценоза (рисунок 3).

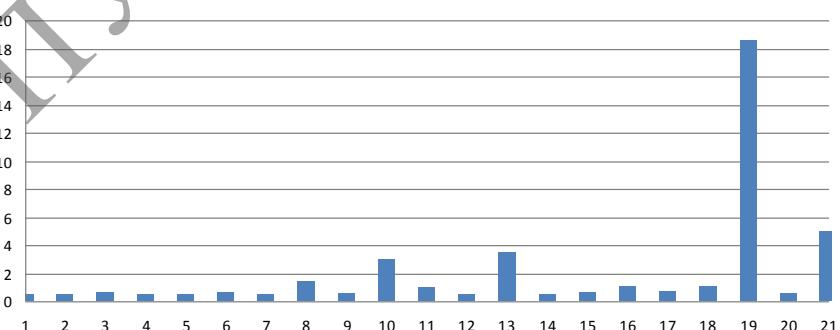
Среднее содержание свинца в растениях овощного фитоценоза



Среднее содержание кобальта в растениях овощного фитоценоза



Среднее содержание никеля в растениях овощного фитоценоза



1 – мокрица средняя, 2 – клевер луговой, 3 – ромашка непахучая, 4 – горец вьюнковый, 5 – полынь обыкновенная, 6 – пырей ползучий, 7 – одуванчик лекарственный, 8 – мятыник луговой, 9 – бодяк полевой, 10 – редис посевной, 11 – марь белая, 12 – хрен обыкновенный, 13 – пикульник обыкновенный, 14 – подорожник большой, 15 – томат съедобный (листья), 16 – томат съедобный (плоды), 17 – морковь посевная (ботва), 18 – морковь посевная (корнеплоды), 19 – укроп пахучий, 20 – свёкла столовая (листья), 21 – свёкла столовая (корнеплоды)

Рисунок 3 – Среднее содержание ТМ в растениях овощного фитоценоза

Содержание элементов в дикорастущих растениях находилось в пределах колебаний их нормальных концентраций. В то же время содержание свинца в корнеплодах моркови посевной (0,52 мг/кг), в укропе пахучем (1,07 мг/кг) и в молодых листьях свеклы столовой (0,50 мг/кг) находилось в пределах ПДК (0,5 мг/кг) или несколько выше. В результате исследований установлено также, что содержание никеля в овощных растениях вызывает серьезную озабоченность, поскольку концентрация элемента в редисе посевном составляла 2,97 мг/кг, в укропе пахучем – 18,6 и в корнеплодах свеклы столовой – 4,99 мг/кг, что превышает установленный уровень ПДК в овощах в 5,94–37,2 раза (0,5 мг/кг).

Выводы

Полученные результаты свидетельствуют, что дикорастущие сорные растения в условиях техногенного воздействия крупного промышленного центра обладают более высокими адаптационными способностями к приоритетным загрязнителям, по сравнению с культурными растениями, которые выращиваются человеком.

Особенно актуальным это становится при выращивании продукции овощеводства на приусадебных участках и в пригородных хозяйствах, находящихся в зоне воздействия промышленных предприятий и испытывающих прямое влияние атмосферных выпадений загрязнителей. Поскольку на личных приусадебных участках использование химических средств защиты растений сведено до минимума, именно атмосферные выпадения загрязнителей играют наиболее существенную роль в загрязнении овощной продукции тяжелыми металлами и другими поллютантами.

Повышенное содержание тяжелых металлов в овощных культурах, выявленное в ходе наших исследований, требует принятия неотложных мер по снижению их поступления в растения.

Для некоторых сорных растений, произрастающих в овощных агрофитоценозах и относящихся к наиболее распространенным в Центральной зоне Республики Беларусь видам, – полынь обыкновенная, одуванчик лекарственный, ромашка непахучая, бодяк полевой – отмечалась большая разница между минимальным и максимальным значениями содержания химических элементов, что является подтверждением предположения о том, что *чем больше микрэлементов с широким интервалом концентраций сочетаются в одном растении, тем больше экологическая амплитуда произрастания данного растения и, как следствие, выше его адаптационные способности в условиях техногенного загрязнения.*

Литература

1. Мониторинг и использование земельных ресурсов : учеб. пособие / С. Е. Головатый [и др.]. – Минск : МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2009. – 149 с.
2. Инструкция 2.1.7.11-12-5-2004. Гигиеническая оценка почвы населенных мест : утв. М-вом здравоохранения РБ. – Минск, 2004. – 39 с.
3. Fritz, D. Schwermetallgehalte in einigen Gemüsearten / D. Fritz, M. Foroughi, F. Venter // Landwirtschaftliche Forschung. – 1976. – S.-H. 33. – S. 335–345.
4. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва–растение / В. Б. Ильин. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1991. – 151 с.
5. СанПиН 11-63 РБ 98. Гигиенические требования к качеству и безопасности продовольственного сырья и пищевых продуктов / Минздрав РБ. – Минск, 2005. – 168 с.
6. Тяжелые металлы в системе почва–растение–удобрение. – М.: Пролетарский светоч, 1997. – 290 с.

Summary

Carried out research on the investigation of pollution of plants growing in vegetable agrophytocoenosis in vicinity of industrial enterprises enabled to determine species and families of plants which accumulate increased amounts of heavy metals for the first time. Wild weeds formed in conditions of anthropogenic impact of the big industrial center exhibit higher adaptability to priority pollutants compared to artificially cultivated plants it was determined.

Поступила в редакцию 17.09.2010

O. С. Радовня, Т. А. Луполов, М. С. Мелихова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ГИБРИДНОСТИ СЕМЯН КУКУРУЗЫ ЗАРУБЕЖНОЙ СЕЛЕКЦИИ

В статье экспериментально изучены гибриды кукурузы зарубежной селекции. Методом вертикального электрофореза в поликарбамидном геле были получены электрофореграммы с последующей их расшифровкой, а также рассчитан уровень гибридности исследуемых образцов.

Введение

Работа по созданию, оценке и систематизации исходного материала в селекции кукурузы требует больших экономических затрат и времени. На фоне мировых усилий в этом направлении, связанных с международной кооперацией и специализацией стран-участниц СІММУТ, IEARDA, EUCARPIA и других организаций, в Беларусь эта работа сдерживается снижением финансирования селекции, разрушением традиционных координаций работ по линии ВІР, ВНИИ кукурузы и др. Вместе с тем приток различной зародышевой плазмы, в частности по каналам международных соглашений, требует мер по систематизации материала, по созданию и оценке нового исходного материала, а также осуществления селекционных программ на основе генетико-статистической идентификации элитного и экзотического генофонда. Значительное количество линейного и гибридного материала зачастую с неизвестной или искаженной родословной требует оценки множества тестерных гибридов, что достаточно затруднительно.

В связи с этим существенное значение приобретает разработка методов идентификации линий, а также методов поддержания их на высоком уровне генетической стабильности [1].

В связи с сокращением объёмов применения удобрений и средств защиты растений высокий урожай зерна и силосной массы кукурузы обеспечиваются за счёт высококачественных семян районированных гибридов и сортов. Многолетняя практика товарного семеноводства кукурузы свидетельствует, что типичность материнских линий в большинстве случаев не соответствует необходимым требованиям. Установлено, что среди растений материнской линии, кроме стерильных, присутствуют фертильные растения F_1 соответствующего гибрида, что влияет на качество семян первого поколения. Однако основной процесс – создание высокопродуктивных гибридных комбинаций, особенно при двойном и более сложном скрещивании – остаётся еще очень громоздким и малоэффективным. Главная причина такого положения кроется в недостаточной изученности генетических основ самоопыленных линий [2].

В настоящее время новым направлением в работе агрохимических служб стало освоение метода электрофореза белков кукурузы для определения генетической чистоты самоопыленных линий и уровня гибридности семян первого поколения простых, трёхлинейных и некоторых двойных и межлинейных гибридов [3], [4].

По особенностям компонентного состава родительских форм этот метод позволяет в гибридных партиях легко выявить наличие семян от самоопыления и опыления инородной пыльцой. Белок рассматривается как конечный продукт функционирования определённого структурного гена. Изменение нуклеотидного состава гена часто приводит к изменению кодируемого им белка. У перекрёстников и самоопылителей при промышленном использовании гибридных семян кодоминантный характер наследования индивидуальных белков имеет большое практическое значение. Одновременное присутствие в суммарном белке семени F_1 , характерных для материнской и отцовской форм белков, рассматривается как доказательство их гибридности [5].

Метод электрофореза зеина кукурузы используется для определения типичности самоопылённых линий и уровня гибридности гибридов первого поколения. Именно этот белок имеет ряд преимуществ перед другими ферментами: большая концентрация его в зерновке и семянке, лёгкость извлечения, гетерогенность зеина (до 22 компонентов, т. е. до 22 генов). Такая методика характеризуется высокой разрешающей способностью и воспроизводимостью, а также простотой проведения массовых анализов [6].

Важным фактором получения высокого урожая гибридных семян является использование хорошего посевного материала, поэтому хозяйствам, занимающимся их выращиванием,

нужно знать типичность родительских линий, а для производства товарного зерна – уровень гибридности. Определением данных показателей занимается аккредитованная 31 марта 2008 г. лаборатория электрофореза РНДУП «Полесский институт растениеводства», услугами которой пользуются хозяйства Гомельской и соседних областей, научные учреждения.

В условиях рыночной экономики, когда семенной материал поступает из разных регионов, метод электрофореза очень удобен для идентификации семян товарных посевов. Выращивание кукурузы на зерно может сыграть стабилизирующую роль в производстве зернофуражса, поскольку в неблагоприятные для зерновых годы, когда они в ранние фазы подвержены засухе, урожайность кукурузы получается высокой, и наоборот, когда май–июнь холодные и влажные. Есть и другие достоинства при выращивании кукурузы на зерно: возможность длительной уборки без потерь (до одного месяца), отсутствие полегания на высоком фоне плодородия или заправки удобрениями и т. д. [7].

Естественно, урожайность и уровень гибридности семян зависят не только от посевного материала, но и от антропогенных субсидий в виде минеральных удобрений.

Таким образом, **целью нашего исследования** явилось определение уровня гибридности семян кукурузы зарубежной селекции.

Материалы и методы исследований. Исследование подверглись гибриды кукурузы зарубежной селекции: Адонис 180 СВ, МЕЛ 272 МВ, МОС 182 СВ, Немо 216 СВ, полученные из следующих организаций: ЧУП «Автюки», к-з СПК «50 лет БССР», филиал «Дудичи», РСУП э/б «Липово». Выбор этих гибридов был обусловлен их высокой технологичностью, устойчивостью к загущению посевов, для них характерно ускоренное высыхание зерна при созревании, ремонтантность семеноводства.

Анализируемые гибриды обладают следующими характеристиками:

Адонис 180 СВ – двойной межлинейный гибрид белорусско-российской селекции, ФАО 230 занесён в Госреестр в 2004 году для использования на силос, средняя урожайность – 220 ц/га, вегетационный период – 114 дней, а высота растения – 258 см, содержание сухого вещества – 31,6%.

МЕЛ 272 МВ – двойной межлинейный гибрид кукурузы белорусско-украинской селекции, ФАО 240, занесён в Госреестр в 2005 году для использования на силос, средняя урожайность – 226 ц/га, вегетационный период – 126 дней, а высота растения – 236 см, содержание сухого вещества 32,5%.

МОС 182 СВ – двойной межлинейный гибрид белорусско-украинской селекции, ФАО 187, занесён в Госреестр в 2006 году для использования на силос, средняя урожайность – 213 ц/га, вегетационный период – 114 дней, а высота растения – 238 см, содержание сухого вещества 31,2%.

Немо 216 СВ – двойной межлинейный гибрид кукурузы белорусско-российской селекции, ФАО 180, занесён в Госреестр в 1998 году для использования на силос, средняя урожайность – 236 ц/га, вегетационный период – 107 дней, а высота растения – 247 см, содержание сухого вещества – 33,9%.

Исследования проводились на базе лаборатории электрофореза Полесского филиала РУП «Научно-практический центр НАН Беларусь по земледелию» методом вертикального электрофореза в полиакриломидном геле (ГОСТ 27025).

Для успешного проведения биохимического анализа на типичность и гибридность необходимо правильно составить средние образцы початков и корзинок. Для этого в равномерно распределенных пунктах по диагонали поля в 20 точках отбирают из каждого ряда материнской формы не менее 100 початков или корзинок. Из каждого початка выпушивают 2 ряда ёрен от верхушки до основания, а из корзинок – из двух противоположных секторов, исключая краевые на 1,0–1,5 см, далее перемешивают отдельно зерновки, семянки и составляют по 2 усредненных образца массой по 1 кг. Продолжительность электрофореза в кислой среде при напряжении 500 В составляет 3–5 ч. Полученные на гелевых пластинках электрофоретические спектры зеина кукурузы сравнивают с эталонными. Подсчёт результатов электрофореза кукурузы проводят по ОСТ 10003–93 «Семена кукурузы».

Определение наследственно-обусловленного белка – зеина – в семенах кукурузы проводилось методом электрофоретического разделения белка в геле и включало в себя ряд этапов:

1. Приготовление раствора для экстракции.
2. Приготовление раствора для растворения сухих белков.
3. Приготовление раствора акриламида концентрацией 40,0 cm^3 .
4. Приготовление инициатора полимеризации – раствора сернокислого закисного железа концентрацией 1 г/ cm^3 .
5. Приготовление катализатора – раствора персульфата калия концентрацией 29,6 г/ cm^3 .
6. Приготовление электродного буфера.

-
7. Приготовление раствора для фиксации и окрашивания пластин геля.
 8. Приготовление маркеров краски на основе пиронина G.
 9. Приготовление белка.
 10. Приготовление и формирование геля.
 11. Электрофорез.

Продолжительность анализа определяют, ориентируясь на движение окрашенного фронта маркерного красителя. Отмечают время достижения маркерным красителем края гелевой пластины и повторно вносят в крайний карман пластины 0,1 см³ красителя. Анализ проводят до тех пор, пока окрашенный фронт маркерного красителя не достигнет края гелевой пластины во второй раз. Общая продолжительность анализа составляет примерно 5 ч.

При увеличении температурных параметров окружающей среды вышеустановленных показателей для исключения перегрева прибора уменьшается напряжение до 450 В.

После завершения электрофореза сначала отключают источник постоянного тока, затем прибор от самого источника, сливают в мойку электродный буфер и сосуд вместе с прибором заполняют холодной водопроводной водой для охлаждения и ополаскивания. Затем вынимают стенки с гелевой пластиной. Шпателем аккуратно разнимают стеклянные пластины и извлекают гелевую пластину, которую помещают в пластмассовую коробку, предварительно заполненную на 2 см по высоте раствором для фиксации и окрашивания.

Продолжительность окрашивания гелевых пластин при свежеприготовленном растворе – не менее 2 ч. При последующем использовании раствора время окрашивания увеличивается. После 8–10-кратного употребления необходимо приготовить свежий раствор.

После окрашивания гелевых пластин окрашивающий раствор сливают в специальный сосуд. Для полного удаления излишней краски гель на 24 ч помещают в водопроводную воду.

Полученный на гелевой пластине электрофоретический спектр зеина каждого анализируемого семени сравнивают эталонным спектром соответствующей самоопыленной линии.

Эталонный спектр, составленный на основе сравнительного изучения зеина всех основных форм кукурузы и её эндоспермальных мутантов, имеет следующий вид компонентного состава, который можно проследить в таблице № 1.

Таблица 1 – Интерпретация эталонного спектра зеина кукурузы (Ю. А. Асыка)

Группа	Компонентный состав электрофоретического спектра зеина
I	1, 2, 3, 4, 5, 6
II	1, 2, 3, 4
III	1, 2, 3, 4, 5

Структура электрофоретического спектра зеина по сортам и подвидам кукурузы изменяется, главным образом, за счёт компонентного состава I, III групп.

Наиболее стабильная II группа в количественном отношении является также преобладающей.

На основании 3-х групп и целостности их компонентного состава выделяют следующие виды спектра: мономорфный, диморфный и полиморфный.

Гибридность определяется присутствием как минимум одного маркерного компонента отцовской формы, которая отсутствует в спектре зеина материнской формы.

Уровень гибридности семян первого поколения УГ₁, %, определяется по формуле (1):

$$\text{УГ}_1 = (\Gamma \times 100) / \Pi, \quad (1)$$

где Г – число гибридных зёрен, шт.;

Π – количество анализируемых зерновок, шт.

Уровень гибридности семян трехлинейных и двойных гибридов УГ₂, %, определяется по формуле (2):

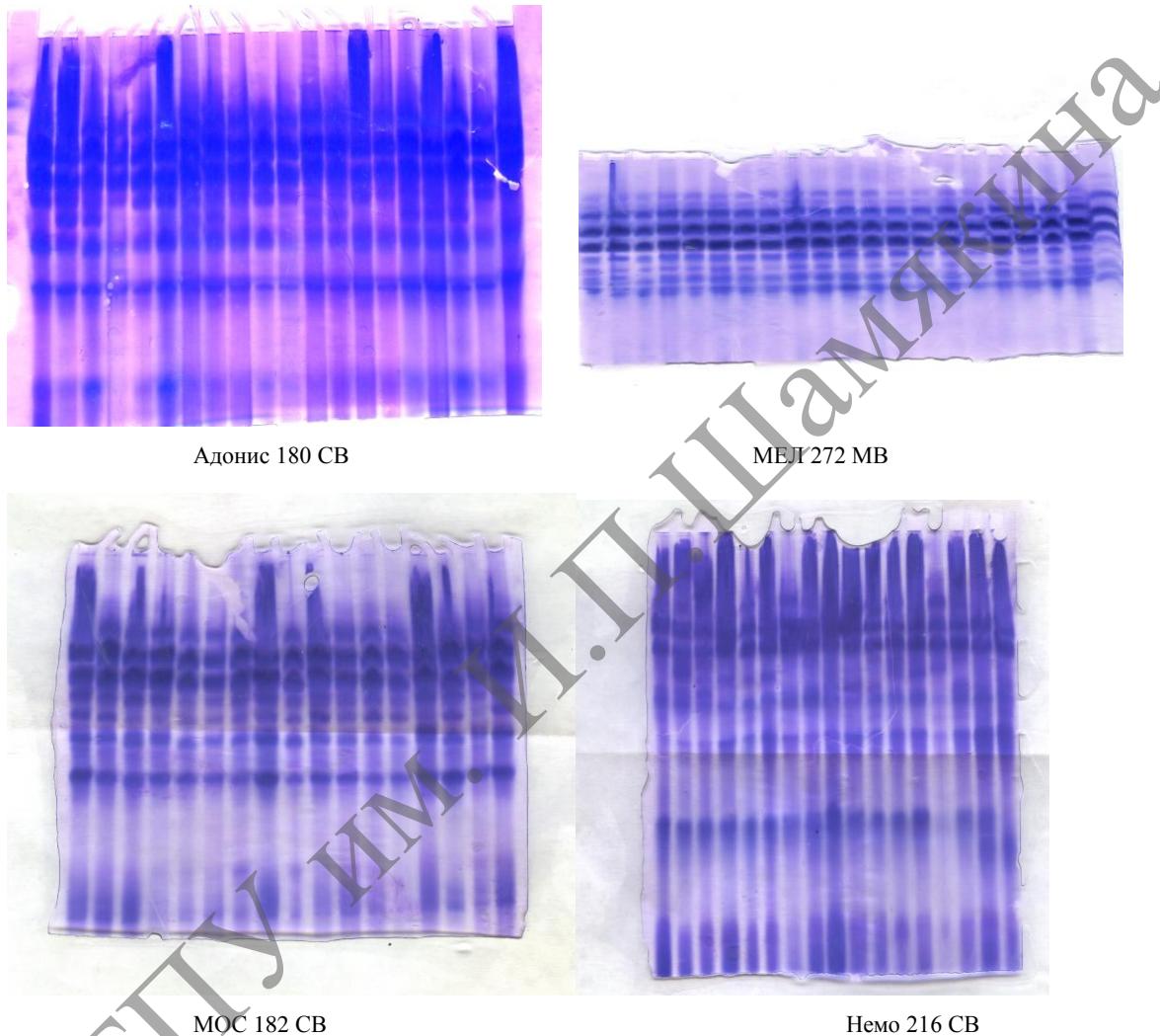
$$\text{УГ}_2 = ((\Pi - 4M) / \Pi) \times 100, \quad (2)$$

где М – количество типов спектров, идентичных самоопылённой линии материнского гибрида, который отличается от отцовской формы отсутствием компонента в данной зоне спектра, шт.

Результаты исследования и их обсуждение

Проведённый электрофоретический анализ белка – зеина – исследуемых образцов, относящихся к разным гетерозисным группам, позволил получить электрофореграммы всех анализируемых партий гибридов.

На рисунке 1 представлены электрофореграммы гибридов Адонис 180 СВ, МЕЛ 272 МВ, МОС 182 СВ, Немо 216 СВ.



**Рисунок 1 – Электрофореграммы гибридів
Адонис 180 СВ, МЕЛ 272 МВ, МОС 182 СВ, Немо 216 СВ**

Используя данные расшифровки белка в электрофоретическом спектре и белковые формулы, нами был определен уровень гибридности, который представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень гибридности семян кукурузы зарубежной селекции

№	Организация	Название сорта, гибрида	Уровень гибридности, %	Год урожая
1	ЧУП «Автюки»	МЕЛ 272 МВ	96	2008
2	К-з СПК «50 лет БССР»	Адонис 180 СВ	96	2008
3	Филиал «Дудичи»	МОС 182 СВ	96	2008
4	РСУП э/б «Липово»	Немо 216 СВ	96	2008
		МОС 182 СВ	96	2008
		МЕЛ 272 МВ	96	2008

Как видно из таблицы, уровень гибридности анализируемого материала составил 96%. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне гибридности семян в исследуемых партиях. Это также подтверждается содержанием негибридных семян в объёмной пробе (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты исследования по установлению негибридных семян

Гибриды	Количество семян, имеющих негибридную природу в выборке	Содержание негибридных семян в первоначальной объемной пробе, %
Адонис 180 СВ	9	18
МОС 182 СВ	1	2
МЕЛ 272 СВ	0	0,0
Немо 216 СВ	4	8

Как видно из таблицы, содержание негибридных семян в первоначальной объемной пробе составило 0–18%.

Выводы

Таким образом, в исследуемых партиях кукурузы установлен высокий уровень гибридности семян – 96%.

Література

1. Надточаев, Н. Ф. Кукуруза на полях Беларуси / Н. Ф. Надточаев ; Науч.-практ. центр НАН Беларуси по земледелию. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 412 с.
2. Кобелева, Э. Н. Классификация самоопыленных линий по фенотипу / Э. Н. Кобелева, Ю. К. Кобелев // Кукуруза. – 1970. – № 3. – С. 19–21.
3. Определение гибридности семян кукурузы по электрофоретическим спектрам зерна / Ф. А. Попереля [и др.] // Доклады ВАСХНИЛ. – 1989. – № 3. – С. 2–4.
4. Конарев, В. Г. Электрофорез зерна как метод идентификации, регистрации и анализа сортов, линий и гибридов кукурузы / В. Г. Конарев, В. В. Сидорова, Г. И. Тимофеева // С.-х. биология. – 1990. – № 3. – С. 167–177.
5. Соколов, В. М. Использование качественных признаков для генотипических классификаций самоопыленных линий кукурузы / В. М. Соколов, Д. В. Гужва // Кукуруза и сорго. – 1997. – № 3. – С. 8–12.
6. Перуанский, Ю. В. Распознавание самоопыленных линий кукурузы / Ю. В. Перуанский, И. М. Савич // Доклады ВАСХНИЛ. – 1988. – № 2. – С. 11–13.
7. Федоров, В. А. Кукуруза: предшественник, обработка почвы / В. А. Федоров, В. А. Воронцов // Кукуруза и сорго. – 2000. – № 1. – С. 9–10.

Summary

The maize's hybrids of foreign selection were experimentally investigated in this work. Electrophoregrammes with the following decoding were obtained with the help of vertical electrophoresis method in a poliacrolamidal gel. Level of the investigated samples was calculated.

Поступила в редакцию 28.05.10.

Н. П. Разумовский, О. П. Позывайлло, И. В. Котович, Е. А. Бодяковская

**ПОКАЗАТЕЛИ МИНЕРАЛЬНОГО ПИТАНИЯ И ОБМЕНА У КОРОВ
НА ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ЛАКТАЦИИ
В УСЛОВИЯХ ПРОМЫШЛЕННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВА МОЛОКА**

Исследованы обеспеченность рациона минеральными веществами и их содержание в крови коров СПК «Ольговское» Витебского района Витебской области в заключительный период лактации. Установлено, что в рационе животных на фоне несбалансированности по жибу и углеводам имеет место избыток кальция, фосфора, меди и недостаток витамина D, кобальта и марганца. Отмечается низкий уровень кальция в плазме, кобальта и марганца – в цельной крови коров. Высокое содержание меди в рационе и плазме крови первотелок при низкой активности церулоплазмина создает предпосылки к нарушению прооксидантно-антиоксидантного статуса их организма. С целью корректировки рациона коров и профилактики нарушения обменных процессов разработан состав премикса с учетом необходимых норм кормления данной группы животных.

Введение

Основными критериями эффективного ведения животноводства на промышленной основе являются высокая продуктивность животных и сохранность их поголовья. Продуктивные качества животных связаны не только с оптимальным обеспечением их организма высокобелковыми и энергетическими кормами, но и с наличием биологически активных веществ, в том числе биоэлементов. Несмотря на то что макро- и микроэлементы не имеют энергетической ценности, их значение в питании животных велико. Многие из минералов выступают в роли катализаторов биохимических процессов организма, в связи с чем они влияют на обмен белков, липидов, углеводов и других жизненно необходимых веществ, а также участвуют в формировании защитно-адаптационных механизмов организма животных [1], [2].

Республика Беларусь находится в биохимической зоне, характеризующейся недостатком в почве, воде и растениях ряда жизненно необходимых микроэлементов. Проблема гипомикроэлементозов сельскохозяйственных животных в последние десятилетия значительно усугубилась [3], [4]. Особенностью болезней минеральной недостаточности при этом является то, что они в большинстве случаев не имеют характерной симптоматики, а проявляются только снижением продуктивности, темпов роста, неспецифической резистентности организма на фоне повышенного расхода кормов на единицу продукции. В результате этого реализация генетического потенциала продуктивности традиционной для республики черно-пестрой породы крупного рогатого скота составляет не более 55% [5].

Отсутствие собственного масштабного производства эффективных и доступных по цене препаратов микроэлементов также является сдерживающим фактором для профилактики и лечения гипомикроэлементозов.

Наиболее оптимальный способ решения проблемы гипомикроэлементозов – это назначение животным сбалансированных рационов согласно нормам кормления. Однако на практике это соблюдается очень редко. Более того, существующие нормы [6] по многим макро- и микроэлементам требуют пересмотра в сторону их увеличения. В литературе имеются также сведения о возможном несоответствии содержания минеральных веществ в кормах и крови животных [7].

Целью нашей работы было изучение взаимосвязи между содержанием макроэлементов (кальций, фосфор, магний), микроэлементов (железо, медь, кобальт и марганец) в кормах и крови дойных коров на заключительный этапе лактации, а также разработка адресных рецептов комбикорма и премикса для этих животных.

Методы исследования. Работа проводилась на базе СПК «Ольговское» Витебского района Витебской области в условиях молочного комплекса «Подберезье» на группе коров (10 голов) черно-пестрой породы в конце лактации. Животные находились в одной секции в условиях беспривязного содержания. Возраст коров в среднем составлял 3 года, живая масса – 450–470 кг, среднесуточный удой – 12 кг. Коровы получали рацион, состоявший из силоса кукурузного (28 кг), комбикорма К-60 (3 кг), шрота рапсового (0,7 кг) и патоки (0,5 кг).

Исследование кормов, входивших в состав рациона коров. В кормах рассчитывали обменную энергию и определяли содержание сухого вещества, сырого и перевариваемого протеина, сырой клетчатки, сахаров, сырого жира, каротина, кальция, фосфора, меди, кобальта и марганца.

Содержание в кормах микроэлементов исследовали при полном разложении органических веществ путем сжигания пробы в электропечи при контролируемом температурном режиме. Полученный минерализат растворяли в азотной кислоте с последующим анализом на атомно-абсорбционном спектрофотометре МГА-915.

Для проведения биохимических исследований у коров брали пробы крови из яремной вены в стерильные пробирки с соблюдением правил асептики и антисептиков. Стабилизацию крови осуществляли с помощью гепарина. Биохимический анализ крови выполняли в лаборатории кафедры химии.

В цельной крови определяли содержание кобальта и марганца атомно-абсорбционным методом. До аналитических концентраций, лежащих в зоне линейности использованного спектрофотометра, разбавление проб проводили методом прямого разведения бидистиллированной водой [8], [9]. Стандартизация метода определения проводилась посредством использования метода добавок.

В плазме крови с использованием фотометрических методов была исследована концентрация кальция (по реакции с орто-крезолфталеин комплексоном), неорганического фосфора (с молибдатом аммония), железа (по образованию комплекса ионов Fe^{2+} с хромогеном) и меди (по реакции ионов Cu^{+} с батокуприоном).

Для более полной характеристики обмена кальция и фосфора на спектрофотометре СФ-46 кинетическим методом (по скорости образования паранитрофенола) определяли активность щелочной фосфатазы (ЩФ). Для характеристики обмена меди, железа и кобальта в организме коров исследовали также уровень гемоглобина (Hb) в цельной крови (гемоглобинцианидным методом) и активность церулоплазмина (ЦП) в плазме крови фотометрическим методом по реакции окисления пара-фенилендиамина [10].

При определении содержания кальция, железа и активности ЩФ в плазме крови использовали наборы фирмы ООО «Ольвекс Диагностикум», меди – фирмы «PLIVA-Lachema». Для исследования уровня неорганического фосфора в плазме и гемоглобина в цельной крови применяли наборы фирмы НТК «Анализ-Х». Полученные данные были статистически обработаны с использованием программы «Microsoft Excel».

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенный нами анализ рациона коров в конце лактационного периода показал, что по содержанию кормовых единиц и перевариваемого протеина он в целом соответствовал норме кормления этих животных (таблица 1). В то же время по большинству компонентов рацион был не сбалансирован. Так, в нем зарегистрирован значительный переизбыток сырого жира (28,45%), кальция (20,2%), фосфора (24,5%) и меди (73,9%). Установлено недостаточное содержание сырой клетчатки (56,5%), сахара (42,8%), витамина D (25,1%), каротина (10,8%) и ряда микроэлементов. Особенно острый дефицит выявлен для кобальта (61,2%) и марганца (38%).

Таблица 1 – Содержание элементов питания в рационе коров в конце лактации

Элемент питания	Норма	Фактическое содержание	% обеспечения
Кормовые единицы, кг	11,1	11,3	101,8
Обменная энергия, МДж	135	123,64	91,6
Сухое вещество, кг	15,9	12,02	75,6
Сырой протеин, г	1 710	1 637,6	95,8
Переваримый протеин, г	1 130	1 117,6	98,9
Сырая клетчатка, г	4 290	1 864,6	43,5
Сырой жир, г	355	456	128,45
Сахар, г	1 000	572,4	57,2
Кальций, г	78	93,72	120,2
Фосфор, г	54	67,24	124,5
Медь, мг	100	173,9	173,9
Кобальт, мг	7,8	3,03	38,8
Марганец, мг	665	412,1	62,0
Каротин, мг	500	445,8	89,2
Витамин D, тыс. МЕ	11,1	8,32	74,9

Несбалансированность рациона коров по ряду питательных компонентов отразилась и на их уровне в крови (таблица 2). Так, на фоне избытка кальция в рационе отмечался его недостаток в крови у всех исследованных животных. На наш взгляд, это связано с низким уровнем витамина D и избытком фосфора в рационе коров, а также с нарушением кальций-фосфорного соотношения, которое было снижено у 40% животных. На это в определенной степени также указывает активность щелочной фосфатазы. Высокий уровень данного фермента в плазме (сыворотке) крови свидетельствует о нарушении процессов остеогенеза в организме. В наших исследованиях активность ЩФ у 40% коров оказалась повышенной [11].

Таблица 2 – Показатели минерального обмена, содержания гемоглобина, активности щелочной фосфатазы и церулоплазмина в крови коров в конце лактации*

Исследованные показатели	Min-Max	M ± m	Норма
Са, ммоль/л	1,86–2,47	2,20 ± 0,06	2,50–3,13
P, ммоль/л	1,01–2,03	1,70 ± 0,09	1,45–1,94
Ca : P	0,92–2,14	1,34 ± 0,10	1,29–2,16
Mg, ммоль/л	0,51–1,25	0,77 ± 0,07	0,82–1,23
Fe, мкмоль/л	16,35–54,87	33,33 ± 4,20	17,85–28,57
Cu, мкмоль/л	29,66–64,72	37,99 ± 3,58	12,50–18,75
Co, мкмоль/л	0,15–1,06	0,55 ± 0,09	0,51–0,85
Mn, мкмоль/л	0,89–10,54	4,84 ± 1,18	2,73–4,55
Hb, г/л	88,28–139,71	111,92 ± 4,93	99,00–129,00
ЩФ, нкат/л	1 349,31–5 952,86	2 741,09 ± 409,13	1 250,00–733,00
ЦП, мкмоль/л·мин	72,94–148,02	117,45 ± 7,73	150,00–550,00

*Примечание – содержание цинка, кобальта, марганца и гемоглобина приведено в цельной крови, остальных показателей – в плазме крови.

Содержание меди в плазме крови коров имело широкий диапазон колебаний. При этом данный показатель у всех исследованных животных превышал необходимые нормативные критерии [10]. Известно, что медь необходима для ряда жизненно важных процессов (кроветворение, окислительное фосфорилирование, активация ряда ферментов и др.). Однако необходимо отметить, что высокий уровень меди в организме животных является

нежелательным, поскольку ионы Cu^+ , так же как и ионы Fe^{2+} , могут участвовать в инициировании реакций перекисного окисления липидов (ПОЛ), что приводит в случае интенсивного протекания последних к серьезным нарушениям в функционировании различных структур клеток. Основную роль в связывании меди в организме играет белок церулоплазмин, выполняющий в плазме крови, помимо этой роли, антиоксидантные функции, заключающиеся в нейтрализации супероксид-анион радикалов O_2^- и окислении Fe^{2+} до Fe^{3+} [12], [13], [14]. Активность ЦП в наших исследованиях имела широкий диапазон значений и была ниже физиологической нормы у всех исследованных коров [10]. Низкая активность ЦП на фоне высоких концентраций меди и железа в плазме крови, а также избыток жира в рационе животных создает предпосылки для усиления процессов перекисного окисления липидов и ослабления антиоксидантной защиты организма в заключительный период лактации, когда организм коров подвержен воздействию различных стрессовых факторов.

Содержание кобальта и марганца цельной крови коров имело широкий диапазон колебаний. У 50% обследованных животных уровень кобальта соответствовал норме, а у 50% оказался ниже необходимых нормативных критериев [10]. Недостаточное содержание марганца отмечалось у 40% коров. Это связано, на наш взгляд, с дефицитом данных микроэлементов в рационе животных. Необеспеченность рациона коров кобальтом приводит к недостаточному синтезу рубцовой микрофлорой кобаламина, а это влечет за собой нарушение процессов кроветворения. Недостаточное содержание марганца может нарушить обменные процессы у коров в заключительный период лактации, так как данный микроэлемент активирует ряд ферментов метabolизма углеводов, липидов и белков.

Для устранения недостатка энергии, протеина и сахара мы предлагаем использовать адресный рецепт комбикорма (таблица 3).

Таблица 3 – Адресный рецепт комбикорма

Компоненты комбикорма	Структура, %	В расчете на 1 тонну, кг
Ячмень	9	90
Пшеница	20	200
Тритикале	17	170
Шрот рапсовый	15	150
Шрот подсолнечниковый	38	380
Премикс	1	10

Для ликвидации дефицита микроэлементов и витаминов нами разработан адресный рецепт премикса (таблица 4).

Таблица 4 – Расчет состава адресного премикса для рациона дойных коров (суточный удой 12 кг)

Наименование элемента	В расчете на 1 тонну премикса
Медь, г	549,03
Цинк, г	11 462,9
Марганец, г	11 483,87
Кобальт, г	211,94
Йод, г	158,71
Витамин А, млн. МЕ	986,71
Витамин D, млн. МЕ	321,61

Премикс вводится в состав комбикорма в количестве 1%. При этом животные приучаются к комбикорму с премиксом постепенно в течение недели.

Выводы

Проведенные нами исследования по анализу кормов и состоянию минерального обмена у коров в заключительный период лактации позволили сделать следующие *выводы*:

1. В рационе коров отмечается дефицит витамина D, ряда микроэлементов (cobальта и марганца) при избытке кальция, фосфора и меди. Несмотря на высокое содержание в рационе кальция, в плазме крови концентрация этого элемента находилась у большинства животных ниже нормы.
2. Недостаток кобальта и марганца в рационе сопряжен с их низким уровнем в цельной крови коров.
3. Избыточное содержание меди в кормах и крови животных при низкой активности церулоплазмина ослабляет антиоксидантную защиту организма коров.
4. Для профилактики возможных гипомикроэлементозов и нарушения обменных процессов в организме коров рекомендуем корректировку рационов с включением в их состав разработанного нами адресного комбикорма с премиксом с учетом необходимых норм кормления данных животных.

Литература

1. Авцын, А. П. Макроэлементы человека / А. П. Авцын, А. А. Жаворонков. – М. : Медицина, 1991. – 256 с.
2. Горбачев, В. В. Витамины и микроэлементы : справ. / В. В. Горбачев, В. Н. Горбачева. – Минск : Книжный дом Интерпрессервис, 2002. – 544 с.
3. Кучинский, М. П. Биоэлементы – фактор здоровья и продуктивности животных : моногр. / М. П. Кучинский. – Минск : Бизнесофсет, 2007. – 372 с.
4. Мацинович, А. А. Микроэлементозы сельскохозяйственных животных: диагностика, лечение и профилактика / А. А. Мацинович, А. П. Курдеко, Ю. К. Коваленок. – Витебск : УО ВГАВМ, 2005. – 169 с.
5. Коваленок, Ю. К. Совершенствование способов лечения и профилактики микроэлементозов продуктивных животных / Ю. К. Коваленок // Ученые записки Витебской ордена «Знак Почета» гос. акад. вет. медицины. – 2007. – Т. 43, вып. 1. – С. 105–108.
6. Кормовые нормы и состав кормов : справ. пособие / А. А. Шпаков [и др.]. – Минск : Ураджай, 1991. – 384 с.
7. Иванов, В. Н. Зависимость содержания минеральных веществ в крови от количества их в рационе / В. Н. Иванов // Исследования молодых ученых в решении проблем животноводства : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 22–23 мая 2001 г. / УО ВГАВМ ; редкол.: А. И. Ятусевич [и др.]. – Витебск, 2001. – С. 92–93.
8. Мацинович, А. А. Особенности подготовки крови при определении в ней микроэлементов атомно-абсорбционным методом без озоления / А. А. Мацинович // Актуальные вопросы ветеринарной медицины : материалы Сибир. Междунар. вет. конгресса / Новосибир. аргар. ун-т. – Новосибирск, 2005. – С. 317–318.
9. Энциклопедия клинических лабораторных тестов / пер. с англ. ; под ред. В. В. Меньшикова. – М. : Лабинформ, 1997. – 960 с.
10. Методы ветеринарной клинической лабораторной диагностики : справ. / И. П. Кондрахин [и др.] ; под ред. проф. И. П. Кондрахина. – М. : Колос, 2004. – 520 с.
11. Холод, В. М. Справочник по ветеринарной биохимии / В. М. Холод, Г. Ф. Ермолаев. – Минск : Ураджай, 1988. – 168 с.
12. Мжельская, Т. И. Биологические функции церулоплазмина и их дефицит при мутации генов, регулирующих обмен меди и железа / Т. И. Мжельская // Бюл. эксперим. биол. и мед. – 2000. – Т. 130. – № 8. – С. 124–133.
13. Орлов, Ю. П. Метаболизм железа в биологических системах (биохимические, патофизиологические и клинические аспекты) / Ю. П. Орлов, В. Т. Долгих // Биомед. химия. – 2007. – Т. 53, вып. 1. – С. 25–38.
14. Gutteridge, J. M. C. Inhibition of the Fenton reaction by the protein caeruloplasmin and other copper complexes. Assessment of ferroxidase and radical scavenging activities / J. M. C. Gutteridge // Chem. Biol. Interact. – 1985. – V. 56. – P. 113–120.

Summary

The provision of mineral substances and their maintenance in the blood of cows from AEK «Olgovskoye» of Vitebsk region at the end of lactation was investigated. It was established that there is an excess of calcium, phosphorus, copper and a shortage of vitamin D, cobalt and manganese in the background of fat and carbohydrate in the ration of animals. A low level of calcium in plasma of cobalt and manganese in the whole blood was noted. The content of premix was worked out taking into account necessary norms of feeding of this group of animals for correction of cow ration and preventive measures of imbalance.

Поступила в редакцию 06.05.10.

ПЕДАГАГІЧНІ НАВУКИ

УДК 373.3.025.7

*A. H. Асташова, O. G. Ситник***ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В работе выявлена динамика развития мышления младших школьников при реализации дифференцированного подхода к обучению в рамках разных систем обучения. Установлено, что оно обеспечивает построение не только образа ситуации, но и способа действия в ней.

Введение

В современном мире дети учатся по личностно ориентированным педагогическим технологиям, которые нацелены, прежде всего, на создание оптимальных условий развития личности ребенка. Мышление занимает определяющее положение в психическом развитии и становится доминирующим в системе остальных психических процессов. Надо полагать, что от мышления зависит само существование реального мира для человека. Как мы мыслим, так и воспринимаем, понимаем мир, который нас окружает, а также и самих себя.

Проблема показателей и условий умственного развития изучалась исследователями многих стран. Умственное развитие представляет собой сложное целое, которое может быть охарактеризовано рядом показателей.

В отечественной психолого-педагогической науке исследователями признаётся, что необходимым условием умственного развития является овладение знаниями, навыками и умениями. Так, например, Б. М. Теплов отмечает: «Наличие знаний и умение владеть ими – необходимые предпосылки продуктивной работы мысли и развития ума» [1, 223].

Так, проблему общего психического развития ребенка рассматривает Л. С. Выготский. Основным показателем развития для учёного является изменение функционального строения сознания. Это выражается в том, что в дошкольном возрасте, например, доминирует память, непроизвольное внимание, в школьном – развиваются мышление, самонаблюдение (интроспекция), школьник обнаруживает способность к осознанию своих психических процессов. Показателем умственного развития является перенос осознания с одного учебного предмета на другой [2]. В другом контексте Л. С. Выготский в характеристике умственного развития ребенка различает, как известно, уровень актуального развития и «зону ближайшего развития». Показателем умственного развития является выполнение учащимися новых заданий сначала самостоятельно, а затем с помощью экспериментатора [2].

Важнейшим показателем общего умственного развития, по С. Л. Рубинштейну, а также развития мышления, способностей, одарённости является широта переноса знаний [3]. Способный ученик переносит знания на новые задания, неспособный – не переносит. Существенным показателем развития может служить темп и легкость усвоения знаний, быстрота «продвижения» в усвоении.

В трудах Л. И. Божович подчёркивается, что на протяжении школьного возраста изменяется не только то, что усваивает, запоминает ребенок, но и то, как он усваивает, думает, запоминает, наблюдает [4].

В оценке П. Я. Гальперина в школе формируются умственные действия, которые связаны с определённым содержанием знаний. Кроме того, формируются общие способы учебной работы: умение слушать, наблюдать, контролировать свою работу и т. д. [5]. Среди показателей

умственного развития младшего школьника, которые рассмотрены автором, можно выделить развитие приёмов запоминания, умение самостоятельно контролировать себя при заучивании, овладение различными формами логических суждений, мотивов учения и учебных интересов учащихся начальных классов.

В исследованиях Б. Г. Ананьева [6], Е. Ф. Рыбалко [7] умственное развитие учащихся рассматривается с точки зрения изменений индивидуального сознания и единства сознания и деятельности. Показателем умственного развития служит уровень способов восприятия, памяти, речи, мышления, уровень развития пространственных представлений.

Другие учёные (Д. Н. Богоявлensкий, Н. А. Менчинская) в умственном развитии выделяют две стороны: процесс приобретения знаний и выработку умственных приёмов, или умений, операций. В качестве одного из показателей умственного развития исследователи выделяют постоянство тех приёмов (способов) мыслительной деятельности, которые используются при усвоении знаний. По их мнению, обучаемость (т. е. способность к учению) может служить показателем умственного развития учащихся [8].

В качестве показателей умственного развития школьников Е. Н. Кабанова-Меллер выделяет: а) широкий перенос приёмов, обобщённых «межпредметным» путем, на учебную и внеучебную деятельность; б) активные способы этого переноса. Причем термином «активные способы переноса» автор обобщает известные в психологии явления (перестройка приёмов, их выбор, преобразование заданного материала при переносе приёмов и т. д.) [9].

В свою очередь у Т. М. Савельевой в качестве показателей умственного развития выступают внутренняя мотивация учения, интерес к изучаемым языкам и процессу овладения ими, а также к культуре других народов, обобщённость способов мыслительной деятельности; перенос способов и отношений из области одного языка в другие; языковые и речевые способности, которые проявлялись в умении «чувствовать слово» изучаемого языка, выбирать языковые средства, адекватные предмету ориентировки речевого действия, «образ Я» во всех видах речевой деятельности; произвольность [10].

Согласно В. В. Давыдову, всеобщая форма развития детской мысли – это освоение постигающей силы, креативного потенциала родового человеческого мышления. Воплощённый в Культуре (системе человеческих предметов и отношений людей по поводу них) Разум (способность проникать в скрытую сущность явлений, воспроизводить в понятиях универсальные принципы их связи, т. е. их всеобщее) в ходе индивидуального развития может стать достоянием каждого ребенка. Такое превращение происходит в процессе специфической деятельности по преобразованию материала культуры.

Мышление – способ ориентировки субъекта в расчленённой действительности, рассматриваемой с точки зрения её собственных качеств. Развитие мышления может идти по двум качественно различным линиям, каждой из которых соответствует особый тип мышления – эмпирический или теоретический. Эти типы мышления различаются по характеру решаемых задач, по внутреннему содержанию соответствующей им деятельности, по ее способу. Теоретическому мышлению присущи анализ, планирование, рефлексия, абстрагирование, обобщение. Благодаря этому теоретическое мышление по своим возможностям понимания действительности и ориентировки в ней значительно превосходит эмпирическое мышление, позволяя ставить и решать задачи, принципиально недоступные последнему. Развитие мышления предполагает формирование новых умственных действий. Поскольку мышление понимается как особый способ ориентировки субъекта, то предполагается, что оно обеспечивает не только построение образа ситуации, но и построение способа действия в ней.

Результаты исследования и их обсуждение

Приведём некоторые результаты, полученные нами на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по выявлению уровней развития мышления учащихся экспериментальных и контрольных классов. Для исследования мышления нами были использованы диагностические задания, разработанные Л. Ф. Тихомировой, А. В. Басовым [11, 76], которые были адаптированы и названы как методика «Составление текста». Исследование по данной методике проводилось дифференцированно, индивидуально с каждым испытуемым в такой последовательности:

перед учеником располагались две группы картинок (по три в каждой группе), все картинки каждой группы объединялись одним общим сюжетом «На охоте», «На рыбалке» (так предлагалось задание для учащихся средней группы по степени развития).

Для учащихся: а) высокого уровня развития («сильных») экспериментатор предлагал (на выбор) две цепочки опорных слов: 1) деревья – дятел – охотник, 2) берег – вода – рыба – рыболов; б) низкого уровня развития («слабых») – сюжетные картинки, опорные слова и заглавие.

Каждая группа учащихся выполняла задание с учётом тех «опор», которые предлагал ей экспериментатор. Задание выполнялось в течение 25 минут письменно для учащихся первых – третьих классов, устно – учащимися подготовительных классов (в течение 10 минут). При выполнении задания на «Составление текста» учащиеся всех классов должны были осуществить сложную аналитико-синтетическую мыслительную деятельность: установить причинно-следственные зависимости, определить последовательность действий, сделать обобщения, озаглавливая свои тексты. Каждый текст, составленный учащимся, являлся средством, характеристикой его письменной и устной речи, показателем развития активного словаря ребенка. Общие результаты выполнения задания «Составь текст» представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися подготовительных классов в начале учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Расположение картинок в смысловой зависимости		Составление текста		Название текста	
						Адекватное	Неадекватное
		+	-	+	-	+	-
экспер. ТО с ДП	29	26	3	11	5	16	13
контр. ТО	26	13	13	9	8	18	8

Как видно из таблицы 1, на начало учебного года у учащихся экспериментального и контрольного подготовительных классов нами были выявлены следующие результаты: в экспериментальных классах ТО с ДП 26 учащихся смогли выполнить задание (расположить картинки в смысловой зависимости), в контрольном ТО классе с данным заданием справилось в 2 раза меньше учащихся; второе задание (составление текста) сумело выполнить 11 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 9 учащихся контрольного ТО класса. Дать адекватное название тексту были способны 16 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 18 учащихся контрольного ТО класса. Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися первых классов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Общие результаты выполнения задания на «Составь текст» учащимися первых классов в начале учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
						Адекватное	Неадекватное
		+	-	+	-	+	+/-
экспер. ТО с ДП	24	1	12	5	19	13	11
контр. ТО	28	0	12	10	18	10	18

Как видно из таблицы 2, на начало учебного года по параметру «логичность (связность речи)» у учащихся экспериментального и контрольного первых классов нами были выявлены следующие результаты: 1 учащийся экспериментального класса ТО с ДП сумел логично и связно составить текст, ни один учащийся контрольного класса с заданием не справился. По второму параметру (название текста) следующие результаты: 5 учащихся экспериментального класса ТО

с ДП и 10 учащихся контрольного класса ТО с ДП дали адекватное название тексту. С третьим заданием (использование опорных слов) справились 13 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 10 учащихся контрольного класса ТО. Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися вторых классов представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Общие результаты выполнения задания на «Составь текст» учащимися вторых классов в начале учебного года

Вторые классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
				Адекватное	Неадекватное	Полное	Частичное
		+	-	+	-	+	+/-
экспер. ТО с ДП	28	6	10	8	20	12	16
контр. ТО	27	6	10	13	14	18	9

Как видно из таблицы 3, на начало учебного года у учащихся экспериментального и контрольного вторых классов нами были выявлены такие результаты: в экспериментальном классе ТО с ДП 6 учащихся составили текст, 8 учащихся адекватно дали название тексту, 12 учащихся использовали опорные слова. В контрольном ТО классе 6 учащихся составили текст, 13 учащихся дали адекватное название тексту и 18 учащихся использовали опорные слова. Вышеизложенное свидетельствует о том, что на начало учебного года существенных различий между результатами в экспериментальном классе ТО с ДП и в контрольном классе ТО не было выявлено.

Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися третьих классов представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Общие результаты выполнения задания на «Составь текст» учащимися третьих классов в начале учебного года

Третий классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
				Адекватное	Неадекватное	Полное	Частичное
		+	-	+	-	+	+/-
экспер. ТО с ДП	29	13	3	14	15	12	17
контр. ТО	24	10	5	11	13	18	6

Как видно из таблицы 4, на начало учебного года у учащихся экспериментального и контрольного третьих классов нами были получены следующие результаты: логично и связно составили текст в экспериментальном классе ТО с ДП 13 учащихся, в контрольном ТО классе – 10 учащихся. Адекватное название тексту сумели дать 14 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 11 учащихся контрольного класса ТО. Использовали опорные слова при составлении текста 12 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 18 учащихся контрольного класса ТО.

Исследованием по данной методике было охвачено 110 учащихся экспериментальных классов СШ № 11 г. Мозыря и 105 учащихся контрольных классов СШ № 13 г. Мозыря, в которой обучение строилось по традиционной системе (ТО).

При выполнении задания для контроля уровней развития мышления особенность поисково-исследовательской деятельности учащихся подготовительных и первых – третьих классов проявлялась в следующем: ученик не понимал инструкцию – задание; ученик понимал задание-инструкцию, но не мог составить текст; ученик выбирал цепочку опорных слов, но с трудом связывал их единым сюжетом и не мог адекватно озаглавить текст; ученик составлял текст, но не мог адекватно озаглавить его; ученик частично использовал опорные слова, но логично выстраивал текст и адекватно озаглавливал его; ученик правильно отбирал картинки

(опорные слова), располагал их в логической последовательности, составлял текст и адекватно озаглавливал его, т. е. проявлял способность к обобщению, что служило подтверждением наличия у него теоретического типа мышления.

Учащимся подготовительных классов экспериментатор по ходу работы оказывал необходимую помощь. Этим, скорее всего, и определяется то, что в начале учебного года у них по отдельным параметрам результаты оказались выше, чем в конце учебного года, когда такая помощь не оказывалась, все учащиеся выполняли задания самостоятельно.

Таким образом, эмпирические данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, по критерию «мышление», позволяют сформулировать ряд выводов.

1. Сопоставление результатов выполнения мыслительных действий учащимися экспериментального и контрольных классов по критерию «мышление» позволило обнаружить следующую тенденцию: в подготовительном экспериментальном классе ТО с ДП на начало учебного года 38% учащихся выполнили задание (составление текста), что на 3% выше, чем у учащихся контрольного ТО класса. Учащиеся первого экспериментального класса ТО с ДП на начало учебного года превзошли своих сверстников по выполнению данного задания, ни один учащийся контрольного ТО первого класса задание выполнить не смог. По параметрам «связность, логичность речи» учащиеся вторых экспериментального и контрольного классов на начало учебного года показали следующие результаты: справились с заданием 21% учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 22% учащихся контрольного ТО класса. Учащиеся третьих классов выполнили задание (составление текста) следующим образом: в ТО с ДП – 45%, в контрольном ТО классе – 42%.

2. Не менее важным параметром в данной методике является задание (определение названия текста), позволяющее выявить умение учащихся делать обобщения. Учащиеся подготовительных классов на начало учебного года проявили способность к обобщению в таких процентных данных: 55% учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 69% учащихся контрольного ТО класса сумели дать название тексту. У учащихся первых классов были выявлены такие результаты: 21% учащихся ТО с ДП и 36% учащихся контрольного ТО класса справились с заданием. Во вторых экспериментальном и контрольном классах результаты оказались следующими: справились с заданием 25% учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 52% учащихся контрольного ТО класса. Сопоставление данных, полученных у учащихся третьих классов, позволило выявить положительную тенденцию в экспериментальном классе ТО с ДП: 58% учащихся данного класса сумели определить название текста, этот показатель на 2% выше, чем у учащихся контрольного ТО класса.

На контрольном этапе мы также определяли уровень развития мышления и способностей к обобщению при помощи задания «Составление текста». Итоги формирующего эксперимента с учащимися подготовительных, первых-третьих классов представлены в таблицах.

Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися подготовительных классов представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися подготовительных классов в конце учебного года

Подготовительные классы	Кол-во уч-ся	Расположение картинок в смысловой зависимости	Составление текста		Название текста	
			+	-	+	-
экспер. ТО с ДП	26	26	0	12 (8)	6	15
контр. ТО	26	19	7	7 (11)	8	14
						12

Как видно из таблицы 5, все учащиеся подготовительного экспериментального класса ТО с ДП в конце учебного года сумели расположить картинки в смысловой зависимости, 7 учащихся контрольного ТО класса не выполнили это задание; 12 учащихся экспериментального класса ТО

с ДП и 7 учащихся контрольного ТО класса сумели составить текст, а 8 учащихся экспериментального и 11 учащихся контрольного класса в отведенное для них время не успели полностью выполнить это задание; дать адекватное название тексту были способны 15 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 14 учащихся контрольного ТО класса.

Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися первых классов представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися первых классов в конце учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
				Адекватное	Неадекватное	Полное	Частичное
		+	-	+	-	+	-
экспер. ТО с ДП	24	7 (15)	2	14	10	19	5
контр. ТО	25	4 (17)	4	10	15	18	7

Как видно из таблицы 6, в конце учебного года по параметру «логичность (связность речи)» у учащихся экспериментального и контрольного первых классов нами были выявлены следующие результаты: 7 учащихся экспериментального класса ТО с ДП сумели логично и связно составить текст, а остальные 15 учащихся не успели полностью выполнить задание; лишь 4 учащихся контрольного ТО класса справились с заданием, а 17 учащихся за отведенное для них время не успели до конца его выполнить. Адекватное название текста сумели дать 14 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 10 учащихся контрольного ТО класса; задание «полное использование опорных слов» выполнили 19 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 18 учащихся контрольного класса ТО.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что к концу учебного года по таким параметрам, как логичность, связность речи, название текста, лучшие результаты показали учащиеся экспериментального класса ТО с ДП.

Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися вторых классов представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися вторых классов в конце учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
				Адекватное	Неадекватное	Полное	Частичное
		+	-	+	-	+	-
экспер. ТО с ДП	30	17 (12)	1	23	7	16	14
контр. ТО	24	4 (15)	5	13	11	18	6

Как видно из таблицы 7, в конце учебного года нами были получены такие результаты: логично составили текст 17 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 12 учащихся не до конца справились с заданием; лишь 4 учащихся контрольного класса ТО составили текст, а 15 учащихся не сумели до конца выполнить задание. Адекватное название тексту дали 23 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 13 учащихся контрольного ТО класса; полностью использовали опорные слова в своих текстах 16 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и 18 учащихся контрольного класса ТО.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что на конец учебного года уровень развития мышления учащихся экспериментального класса по таким параметрам, как «логичность (связность) речи», «адекватное название текста», значительно выше по сравнению с учащимися контрольного ТО класса.

Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися третьих классов представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Общие результаты выполнения задания «Составь текст» учащимися третьих классов в конце учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Логичность (связность речи)		Название текста		Использование опорных слов	
				Адекватное	Неадекватное	Полное	Частичное
		+	-	+	-	+	-
экспер. ТО с ДП	29	18 (11)	0	25	4	19	10
контр. ТО	24	16 (7)	1	13	11	18	6

Как видно из таблицы 8, у учащихся третьих экспериментального и контрольного классов в конце учебного года нами были выявлены такие результаты: по параметру «логичность (связность речи)» 18 учащихся экспериментального класса ТО с ДП выполнили задание, а 11 учащихся не полностью справились с ним; 16 учащихся контрольного ТО класса сумели выполнить задание, а 7 учащихся лишь частично выполнили его; дали адекватное название тексту 25 учащихся экспериментального класса ТО с ДП, 13 учащихся контрольного класса ТО; полное использование опорных слов наблюдалось у 19 учащихся экспериментального класса ТО с ДП и у 18 учащихся контрольного класса ТО.

Исследованием по данной методике было охвачено 109 учащихся экспериментальных классов СШ № 11 г. Мозыря и 99 учащихся контрольных классов СШ № 13 г. Мозыря, в которой обучение строилось по традиционной системе.

Сравнение результатов выполнения задания «Составь текст» учащимися экспериментальных и контрольных классов по важному параметру «связность (логичность) речи» позволило установить такую тенденцию: а) 46% учащихся подготовительного экспериментального класса ТО с ДП и 27% – контрольного ТО класса справились с этим заданием; б) 29% учащихся первого экспериментального класса ТО с ДП и 16% учащихся контрольного ТО класса выполнили это задание, в) 57% учащихся второго экспериментального класса ТО с ДП и 17% учащихся контрольного ТО класса справились с заданием; г) 62% учащихся третьего экспериментального класса ТО с ДП и 67% учащихся контрольного ТО класса выполнили задание.

Эти данные говорят о том, что большинство учащихся экспериментальных классов с заданием на «составление текста» справились успешно.

При составлении текста на контрольном этапе эксперимента учащиеся первых – третьих экспериментальных и контрольных классов должны были выполнить ряд условий: указать время суток, пору года, дать имя охотнику, рыболову, дать кличку собаке, использовать эпитеты, сравнения, сложные конструкции предложений.

Общие результаты выполнения данных условий учащимися экспериментальных и контрольных первых, вторых классов на конец учебного года представлены в таблицах 9 (10).

Таблица 9 – Общие результаты выполнения условий задания «Составь текст» учащимися первых классов в конце учебного года

Классы	Кол-во уч-ся	Добавление имени, клички		Употребление эпитетов, сложных конструкций предложений		Определение времени суток, поры года	
		абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
экспер. ТО с ДП	24	23	96	13	54	22	92
контр. ТО	25	20	80	13	52	15	60

Анализ небольшого в количественном отношении фактического материала позволил выявить продвижение, которое происходит от класса к классу в решении задачи при изменении ее инструкции.

Таблица 10 – Общие результаты выполнения условий задания «Составь текст» учащимися вторых классов в конце учебного года

Вторые классы	Кол-во уч-ся	Добавление имени, клички		Употребление эпитетов, сложных конструкций предложений		Определение времени суток, поры года	
		абс. ч.	%	абс. ч.	%	абс. ч.	%
экспер. ТО с ДП	30	20	67	28	93	17	57
контр. ТО	24	19	79	14	58	1	4

Очень важный аспект, на который также обращалось внимание экспериментатора в целях сравнения результата мыслительной деятельности, – это количество используемых учащимися прилагательных при составлении текста. Результаты были следующие: учащиеся экспериментального класса ТО с ДП употребили в тексте 57 имен прилагательных, учащиеся контрольного ТО класса – 16. Учащиеся третьих экспериментального и контрольного классов: ТО с ДП – 70, ТО – 58 прилагательных.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что учащиеся экспериментальных классов ТО с ДП при построении текстов в большей степени проявили способность на основе собственного побуждения доказывать и обосновывать свои суждения. В деятельности же учащихся контрольных ТО классов обнаруживалось неумение правильно употреблять в тексте опорные слова. Они испытывали также затруднения при построении связного текста, хотя общее условие в соответствии с инструкцией было формально выполнено. В целом, при сравнении результатов выполнения задания учащимися экспериментальных и контрольных классов (в процентном соотношении) были выявлены существенные различия в развитии мышления.

По критерию «мышление» мы делали замеры дважды: на этапе проведения констатирующего эксперимента и в конце учебного года, на контрольном этапе, после проведения формирующего эксперимента по апробации педагогической технологии обучения учащихся с разным уровнем развития.

При сопоставлении данных по критерию «мышление» по параметрам (составление текста; связность, логичность речи) была выявлена следующая тенденция: если на начало учебного года в подготовительном экспериментальном классе ТО с ДП 38% учащихся сумели выполнить задания; то на конец года – 46% учащихся, что на 8% выше; в контрольном ТО классе 35% учащихся справлялись с заданием на начало учебного и 27% учащихся на конец учебного года, т. е. качественный показатель уменьшился на 8%.

В первых экспериментальном и контрольном классах наблюдается следующая тенденция: у учащихся экспериментального класса ТО с ДП выполнили задание 4% учащихся на начало учебного года и 29% в конце учебного года, таким образом, прирост составил 25%. Ни один учащийся контрольного ТО класса не смог справиться с данным заданием в начале учебного года, а к концу учебного года только 16% учащихся смогли его выполнить.

Учащихся вторых экспериментального и контрольного классов по параметру «логичность, связность речи» на начало и конец учебного года показали следующие результаты: справились с заданием 21% учащихся экспериментального класса ТО с ДП на начало учебного года и 57% учащихся на конец учебного года, таким образом, прирост составил 36%; у учащихся контрольного ТО класса к концу учебного года показатели снизились с 22% до 17%.

При сопоставлении результатов выполнения задания по параметру «логичность, связность речи» учащимися третьих экспериментального и контрольного классов нами обнаружена следующая тенденция: если на начало учебного года сумели выполнить задание в экспериментальном ТО с ДП классе 45% учащихся, то на конец учебного года – 62% учащихся, прирост составил 17%; в контрольном ТО классе на начало учебного года – 42% учащихся, на конец учебного года – 67% учащихся, прирост – 25%.

Выводы

Таким образом, эмпирические данные, полученные в ходе экспериментального изучения мышления учащихся начальных классов, которые обучались по разным системам, позволяют сделать ряд выводов.

Обучение по традиционной системе способствует развитию эмпирического мышления у учащихся, однако не во всех случаях. Теоретическое мышление интенсивней развивается у младших школьников при реализации дифференцированного подхода, что подтверждается

динамикой в развитии учащихся экспериментальных и контрольных классов по критерию «мышление» (показатели: составление текста; связность, логичность речи; определение названия текста (способность к «обобщению»). Была выявлена следующая тенденция («составление текста»): в подготовительном экспериментальном классе ТО с ДП прирост составил 8%, а количественный показатель в контрольном классе (ТО) уменьшился на 8%; в первом экспериментальном классе прирост составил 25%, в контрольном – 16%.

По показателю «определение названия текста» (способность к «обобщению») в первом экспериментальном классе прирост составил 37%, в контрольном (ТО) – 4%; во вторых классах прирост – 6% (2%); в третьем экспериментальном классе прирост – 38%, в то время как в контрольном классе всего 8%.

Анализ результатов по показателю связность (логичность текста) позволил обнаружить следующее: в экспериментальном первом классе (ТО с ДП) прирост на конец учебного года составил 25%, в контрольном (ТО) классе – 16%; во вторых классах прирост: 36% в экспериментальном классе, а количественный показатель в контрольном классе на 5% уменьшился.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что учащиеся экспериментальных классов ТО с ДП успешно справились с заданиями и достигли высокого уровня теоретического мышления.

Література

1. Теплов, Б. М. Психология : учеб. для сред. школы / Б. М. Теплов. – М. : Учпедгиз, 1954. – 255 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исслед. / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Гальперин, П. Я. Обучение и умственное развитие / П. Я. Гальперин // Материалы IV Всесоюз. съезда о-ва психологов, Тбилиси, 21–24 июня 1971 г. / Акад. наук Грузин. ССР, Ин-т психологии. – Тбилиси : Мецинсреба, 1971. – С. 78–79.
6. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б. Г. Ананьев, М. Д. Дворянина, Н. А. Кудрявцева. – М. : Просвещение, 1968. – 334 с.
7. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 263 с.
8. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
9. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М. : Просвещение, 1968. – 288 с.
10. Савельева, Т. М. Психологические вопросы овладения русским языком / Т. М. Савельева. – Минск : БГУ, 1983. – 112 с.
11. Тихомирова, Л. Ф. Развитие логического мышления детей / Л. Ф. Тихомирова, А. В. Басов. – Ярославль : ТОО Гринго, 1995. – 240 с.

Summary

The basic purpose of our article – to reveal dynamics of development of thinking of junior pupils at realisation of the differentiated approach to teaching within different systems of training.

It is revealed that it provides the construction not only the image of situation, but the means of action in it.

Поступила в редакцию 12.08.10.

*M. С. Галенко***МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ
РЕБЁНКА «ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА»**

В статье рассматривается проблема школьной дезадаптации как следствия нарушенной социализации и основного симптома личностного неблагополучия; предложена инвариантная модель комплексного сопровождения развития ребенка «группы риска».

Введение

В современном обществе каждому ребёнку в идеальной форме представлены как позитивные, так и негативные пути развития. Одной из важнейших задач воспитательной работы школы является создание таких условий, при которых растущий человек мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нем творческий потенциал и направить свою энергию в русло позитивных общественных преобразований.

Вместе с тем развитие общества на современном этапе привносит в жизнь ребенка ряд угроз и рисков, которые молодой формирующейся личности трудно самостоятельно преодолеть без серьезных потерь и срывов. Особенно сложно процесс развития и формирования личности проходит у детей «группы риска».

Воспитательная система школы еще не справляется в полной мере с задачами социализации детей «группы риска», их социально-педагогической реабилитацией и коррекцией социальных установок. Поэтому возникает необходимость в переориентации части воспитательной работы на выполнение задач профилактики безнадзорности и правонарушений младших школьников и выделении из общей системы воспитания специально-организованной педагогической деятельности – комплексного сопровождения развития ребёнка, находящегося в социально-опасной ситуации и имеющего ряд проблем.

Результаты исследования и их обсуждение

С точки зрения концептуального подхода в группе риска оказываются дети, «особое» положение которых определяется тем, что они в силу социальных, как правило, не зависящих от них обстоятельств, находятся в трудных условиях существования. Это дети-сироты, лишившиеся родительского попечения; дети – жертвы насилия, притеснения и пренебрежения значимыми потребностями и интересами; дети из семей, испытывающих серьезные социально-экономические лишения (малоимущие, безработные, беженцы, эмигранты) [1].

Именно воздействие таких негативных социальных факторов, как депривация (лишение, ограничение) или дистресс (тяжелое переживание конфликта или семейного кризиса), определяет в этой группе детей высокий, социально обусловленный риск нарушений психической адаптации, отклонений личностного развития, трудновоспитуемость, школьную неуспеваемость и проблемы девиантного поведения.

Отдельную группу составляют дети с отклонениями от усредненного уровня развития и жизнедеятельности. При этом отклонения могут быть как в сторону снижения какой-либо способности, так и в сторону ее повышения. Для этих детей характерно то, что при отсутствии стойкого психического дефекта их потребности в образовании и развитии ярко выраженных способностей не могут быть удовлетворены традиционными программами воспитания и обучения.

Дополнительно выделяют группу детей, имеющих стойкий физический или психический недостаток (дефект): это выраженные формы умственной отсталости, ослабленное зрение или слепота, тугоухость или глухота.

Проведенный в ходе исследования анализ работы воспитательных систем в школах г. Мозыря показал, что в большинстве учреждений проводятся различные мероприятия, акции, существуют кружки, секции, общественные организации, включая школьное самоуправление. Однако дети «группы социального риска» крайне редко бывают включены в эту деятельность,

в лучшем случае они посещают футбольные или баскетбольные секции. Вместе с тем анкетирование школьников показало, что участие несовершеннолетних в общественных организациях, творческих объединениях и секциях является для них не столько способом структурирования свободного времени, сколько возможностью удовлетворения личностно значимых потребностей: в принятии, признании, уважении, автономии, личностной самореализации [2].

Для решения данной проблемы необходимо, прежде всего, организовать деятельность по сопровождению ребенка из дезадаптированной семьи.

Комплексное сопровождение – это специально организованная деятельность специалистов школ и партнёров по взаимодействию, направленная на раннее выявление факторов риска в социальной ситуации развития конкретного ребенка, разработку и реализацию индивидуальных программ, предусматривающих комплекс мер по предупреждению дезадаптивных процессов или минимизации их негативного действия, а также разностороннюю помочь команды специалистов в выводе ребенка или его семьи из социально-опасного положения [3].

Сопровождение реализуется непосредственно в совместной деятельности, что принципиально отличает его от процесса управления, который может осуществляться извне и дистантно, без оказания непосредственной помощи, личного участия и заботы.

В последние годы в Беларуси наметился комплексный подход в создании региональных социально-педагогических учреждений, что позволяет по определенной системе оказывать разнообразную помочь каждому ребенку, нуждающемуся в социальной, педагогической и психологической помощи, определять его дальнейшую судьбу.

Имеющийся опыт создания системы социальной психолого-педагогической поддержки детства показывает, что данный подход позволяет:

- во-первых, создать условия для обучения и воспитания всех категорий детей «группы риска» (дезадаптированных, педагогически запущенных, слабоуспевающих, сирот, оставшихся без попечения родителей, подвергшихся жестокому обращению, перенесших травмы);
- во-вторых, осуществить реабилитацию (педагогическую, психологическую, медицинскую, социальную и т. д.) всех нуждающихся в ней детей и подростков [4].

На наш взгляд, данная деятельность должна также включать обучение ребенка навыкам социальной компетентности, обеспечивать условия для реализации его творческого и личностного потенциала, удовлетворения базовых потребностей в безопасности, принятии, признании и уважении личности ребенка во всём многообразии её проявлений.

На основе анализа известных подходов к педагогическому моделированию и управлению, опыта построения гуманистически ориентированных воспитательных систем нами разработана инвариантная модель комплексного сопровождения развития ребенка «группы риска», интегрирующая в себе следующие взаимосвязанные и дополняющие друг друга виды деятельности команды специалистов: правовая защита и правовой всеобуч, педагогическая поддержка, социальная помочь, психологическое сопровождение индивидуального развития, обучение навыкам социальной компетентности (рисунок 1).

Структурная модель сопровождения, на наш взгляд, должна включать:

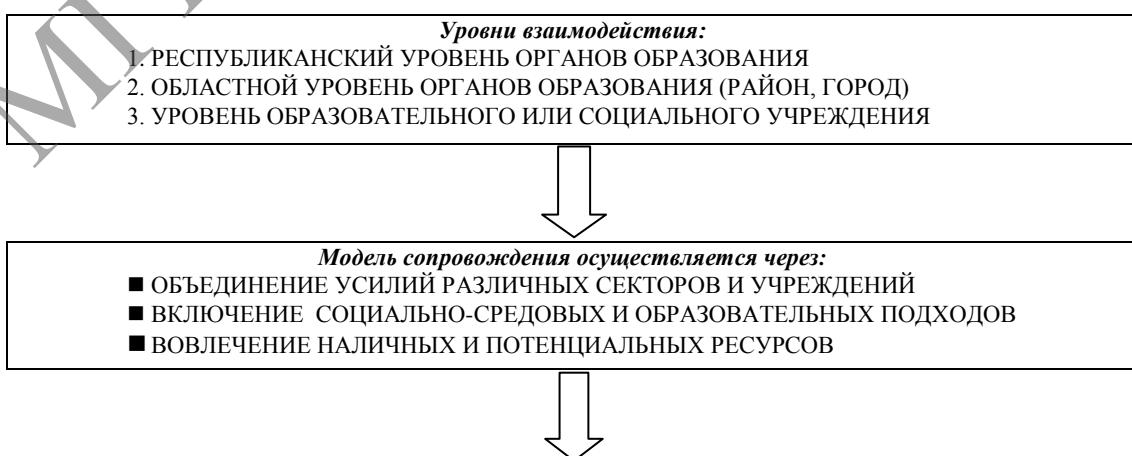




Рисунок 1 – Структурная модель комплексного сопровождения развития ребенка «группы социального риска»

Системообразующим элементом модели является цель, для реализации которой необходима координация деятельности органов и ведомств по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на трех уровнях взаимодействия; разработка и реализация перспективных программ и проектов, направленных на социальную адаптацию детей из дезадаптированных семей и создание условий для предотвращения факторов риска детского неблагополучия через личностно ориентированное воспитание и партнёрское взаимодействие всех субъектов системы профилактики.

Осуществлять взаимодействие и координацию действий субъектов профилактики может Совет по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, состоящий из представителей различных органов, служб, ведомств. Цель Совета: содействие реализации государственной политики в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав через координацию деятельности органов, служб, учреждений, осуществляющих данную деятельность на территории города.

Совет профилактики осуществляет следующие функции:

- Участие в формировании социальной и семейной политики в области социально-педагогической поддержки и сопровождения (патронажа, попечительства, правового регулирования) детей и семей «группы социального риска».

- Координация деятельности органов и ведомств по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

- Разработка альтернативных мер профилактики и применения санкций к несовершеннолетним правонарушителям.

- Создание системы выявления случаев грубого нарушения прав ребенка, выработка механизмов их предотвращения, восстановления детей в своих правах.

- Привлечение на конкурсной основе учреждений, организаций и отдельных специалистов для проведения исследований по данной проблематике, создание базы данных семей «группы социального риска», системы их мониторинга и комплексного сопровождения, разработки и реализации образовательных программ для работников социально-педагогических центров, служб, участников социальных программ и проектов. Экспертиза и ресурсное обеспечение социальных, исследовательских и образовательных программ.

- Разработка технических заданий, положений о конкурсах городских грантов, направленных на реабилитацию, ресоциализацию и социальную адаптацию детей из дезадаптированных семей.

- Разработка проектов создания центров и служб, оптимально решающих задачи профилактики безнадзорности и правонарушений, поддержки членов семей «группы социального риска», реорганизация и оптимизация деятельности существующих учреждений.

- Подготовка документации и обоснованных предложений по финансированию перспективных программ и проектов в данной области.

Одним из путей сближения органов и служб различных ведомств могут стать семинары-совещания, где специалисты будут осваивать проектные технологии, методы наработки и принятия совместных решений, согласовывать и обогащать новым содержанием свои методы и формы работы, разрабатывать программу совместных действий.

Комплексное сопровождение осуществляется наряду с профилактикой безнадзорности и правонарушений и по своей сути является вторичной профилактикой, направленной на изменение неблагоприятных условий среды и личностного развития ребенка, оказавшегося в трудной ситуации. Сопровождение включает ряд последовательных и дополняющих друг друга видов социально-педагогической деятельности:

- Выявление детей этой категории в детской среде.
- Мониторинг социальной ситуации развития.
- Организация работы с детьми.
- Организация работы с семьей и ближайшим окружением ребенка.

Многообразие проблем требует участия в этой деятельности разных специалистов. Однако ведущая роль, по нашему мнению, должна принадлежать команде школьных специалистов (рисунок 2).

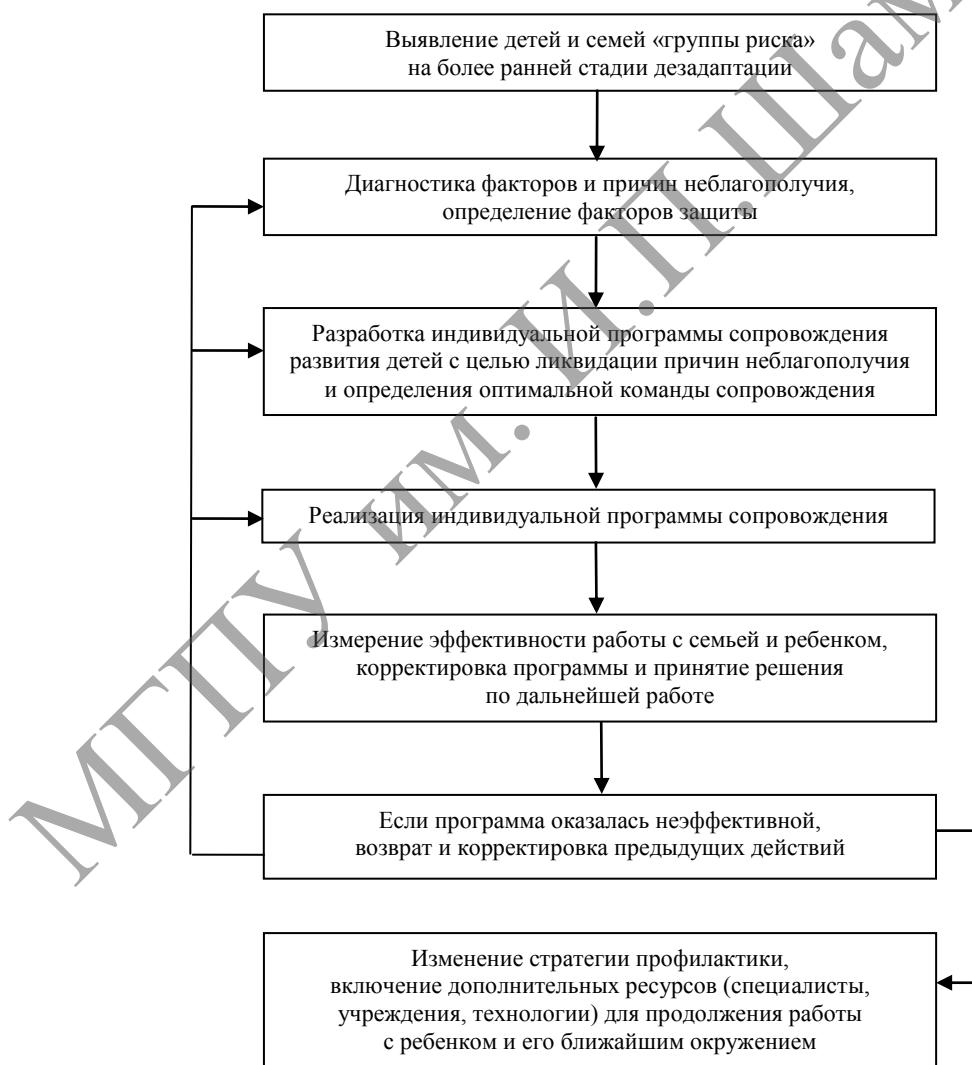


Рисунок 2 – Модель работы школьных специалистов по комплексному сопровождению детей «группы риска»

Таким образом, модель комплексного сопровождения может быть представлена и как воспитательная система работы школы, направленная на определение социальной ситуации развития ребенка, выявление факторов риска в его окружении, внутренних и внешних ресурсов, разработку и реализацию на этой основе индивидуальной программы сопровождения по предупреждению возникновения дезадаптации и противоправного поведения, формированию способности преодолевать трудную жизненную ситуацию и решать проблемы, связанные с социализацией и личностным становлением.

В данном случае под моделью комплексного сопровождения понимается система работы школы, основанная на воспитательно-педагогических методах деятельности специалистов образовательных учреждений, направленная на формирование у детей знаний, навыков и способности преодолевать трудную жизненную ситуацию самостоятельно или обращаясь за помощью к другим людям, решать проблемы, связанные с социализацией и личностным становлением [5].

Работу на первых двух этапах сопровождения целесообразно поручить специалистам школ, подключая на стадии реализации программ специалистов других ведомств, а эффективность деятельности команды специалистов оценивать комиссией по делам несовершеннолетних с помощью привлечённых специалистов.

Выводы

1. Модель комплексного сопровождения призвана обеспечить отслеживание эффективности предпринятых мер и степени их влияния на изменение неблагоприятной ситуации развития несовершеннолетнего, нормализацию процесса его социализации и создание базы данных, включающей всю информацию о ребенке «группы социального риска».

2. Модель работы команды школьных специалистов, которые в комплексе могли бы более эффективно решать выявленные проблемы ребенка и его семьи, позволит своевременно выявить факторы риска в развитии и окружении несовершеннолетнего, а также реализовать индивидуальную программу его сопровождения.

3. Совет по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних осуществляет заказ на разработку программ и технологий предотвращения факторов риска детского неблагополучия, проводит контроль над их исполнением, анализирует эффективность реализации моделей комплексного сопровождения, координирует деятельность школы, общественности, органов милиции.

Література

1. Алексеева, И. А. Дети риска / И. А. Алексеева. – М. : Модек, 2002. – 113 с.
2. Галенко, М. С. К вопросу о профилактике безнадзорности и правонарушений в детской среде / М. С. Галенко // От идеи – к инновации : материалы XIV Респ. студ. науч.-практ. конф., г. Мозырь, 26 апр. 2007 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол: И. Н. Кралевич (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2007. – С. 18.
3. Кибиров, А. А. Организация деятельности школ по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: теоретические подходы и социальные технологии / А. А. Кибиров, И. В. Сенчукова. – Хабаровск : ДВАГС, 2004. – 109с.
4. Ясман, Л. С. Психологические основы системы предупреждения правонарушений у несовершеннолетних / Л. С. Ясман. – Комсомольск-на-Амуре : ИРРО, 1996. – 204 с.
5. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Приор-издат, 2003. – 159 с.

Summary

The article reveals the problem of school disadaptation as a consequence of infringement of socialization and the basic symptom of individual trouble; elaborates the invariant model of complex accompaniment for the development of the children that come from riskgroup.

Поступила в редакцию 14.09.10.

*B. B. Клинов***ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ УЧИЛИЩ ОЛІМПІЙСКОГО РЕЗЕРВА**

В статье рассматриваются вопросы здоровья учащихся старших классов училищ олимпийского резерва (УОР). Определена сущность культуры здорового образа жизни (ЗОЖ). Разработана технология формирования культуры ЗОЖ учащихся старших классов УОР. Приведены результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление эффективности предложенной технологии.

Введение

Выдвижение проблемы здоровья в число приоритетных задач общественного развития обуславливает актуальность её теоретической и практической значимости, необходимость целевых научных исследований и выработку методических и организационных подходов к формированию и сохранению здоровья [1].

Традиционно принято считать, что спортсмены – самые здоровые люди. Огромное число работ, посвященных физической культуре и спорту, показывают положительное влияние на организм человека физических упражнений. Вместе с тем это люди, которые испытывают значительные мышечные нагрузки и даже перегрузки, чрезмерное нервно-психическое напряжение. Они оказываются в условиях различных перепадов температур, атмосферного давления, действия радиации, различных токсических веществ, подвержены инфекциям. Поэтому заболеваемость спортсменов, травматизм и инвалидизация давно и прочно являются предметом повышенной тревоги специалистов [2], [3]. Таким образом, здоровье спортсменов заслуживает пристального внимания.

Высокая плотность построения учебно-тренировочного процесса спортсменов, обучающихся в училищах олимпийского резерва (УОР), требует больших умственных и физических усилий от учащихся, что не может не отразиться на их функциональных особенностях и здоровье организма. Поэтому научить спортсменов следить за своим здоровьем и сохранять его – одна из важнейших задач образовательного процесса в училищах олимпийского резерва.

Результаты исследования и их обсуждение

Особую актуальность и перспективность культуры здорового образа жизни среди учащихся старших классов УОР имеет проблема её формирования.

Под культурой ЗОЖ мы понимаем интегративное, динамическое качество личности, характеризующееся сформированной потребностно-мотивационной сферой и ценностным отношением к здоровью, высоким уровнем знаний и способов деятельности в области здоровья, развитой эмоционально-волевой сферой, способностью к рефлексии своей жизнедеятельности и творческой самореализацией в процессе социальной деятельности.

На основании современных теоретико-методологических исследований в области здорового образа жизни, сущностных характеристик культурологического подхода и закономерностей оздоровительной деятельности нами были выделены следующие основные компоненты, составляющие общую структуру культуры ЗОЖ старшеклассников: потребностно-мотивационный, интеллектуальный, ценностно-смысловой, деятельностьно-поведенческий, эмоционально-волевой и креативно-творческий.

Процесс формирования ЗОЖ старшеклассников сложен и многогранен, он обусловливает необходимость познания учащимися сущности данного явления, его механизмов и способов развития. К сожалению, традиционное построение образования учащихся не позволяет в полной мере решить данную задачу. Для решения проблемы сохранения и укрепления здоровья детей

сегодня в теории и практике образования учёные ищут различные подходы. Одним из них является технологический подход в аспекте здоровьесбережения [4], [5].

Выбор технологии в качестве педагогического средства формирования культуры здорового образа жизни старшеклассников обусловлен принципиальной возможностью технологизации педагогических процессов и пониманием педагогической технологии как алгоритмизации взаимодействия субъектов педагогического процесса [6]. В качестве концептуальных оснований разработки образовательной технологии, направленной на формирование культуры ЗОЖ старшеклассников, выступили культурологический, деятельностный, личностно ориентированный подходы и конкретизирующие их принципы.

В содержательном отношении процесс формирования культуры ЗОЖ представляется нам состоящим из пяти функциональных этапов, содержащих информацию, ориентированную на формирование определенной группы личностно значимых качеств, которые характеризуют развитие компонентов культуры здорового образа жизни. Исходя из данных теоретико-методологических оснований, нами были выделены основные этапы образовательной технологии, которые отражают план преобразующей деятельности: диагностический, побудительно-ориентировочный, теоретико-аксиологический, деятельностно-практический, рефлексивно-итоговый.

По мнению Ю. К. Бабанского, эффективность педагогического процесса во многом зависит от условий, в которых он протекает [7]. Поэтому процесс формирования культуры здорового образа жизни учащихся старших классов УОР требует соблюдения ряда условий, позволяющих обеспечить его успешность. Нами были выделены следующие педагогические условия формирования культуры ЗОЖ учащихся старших классов УОР: **объективные** (подготовленность педагогов, материально-техническое и методическое обеспечение, организация кружковой и научно-исследовательской деятельности, медицинское обеспечение, интеграция личностно ориентированного, деятельностного и культурологического подходов в учебно-воспитательном процессе), направленные на организацию и активизацию процесса формирования культуры ЗОЖ старшеклассников, и **субъективные** (активизация деятельности учащихся, обеспечение внутренней свободы личности, активизация субъектной позиции старшеклассника в процессе образовательной и спортивной деятельности, создание ситуации рефлексивного осмыслиения собственного опыта), отвечающие за включение в этот процесс личностных, психологических механизмов познавательной деятельности старшеклассников.

Введение в педагогическую практику чего-либо нового, будь то учебная программа или технология, методика или модель и т. д., требует тщательной проверки его влияния на развитие учащихся и динамику становления у них качеств, формирование которых и предполагает нововведение. Важнейшим методом педагогических исследований, на наш взгляд, позволяющим выявить все перечисленные нами особенности, является педагогический эксперимент.

Применение данного метода исследования в нашей работе позволило сделать вывод о целесообразности использования разработанной нами технологии в учебном процессе УОР для формирования культуры здорового образа жизни старшеклассников.

Педагогический эксперимент проводился в условиях учебного процесса филиала Гомельского училища олимпийского резерва (г. Мозырь) и Гомельского училища олимпийского резерва (г. Гомель) в 2008–2009 и 2009–2010 учебных годах с учащимися 10–11-х классов.

Необходимо отметить, что при осуществлении педагогического эксперимента мы придерживались общепринятых правил его использования в психолого-педагогических исследованиях, которые предполагают, что КГ и ЭГ проходят обучение параллельно, а после завершения эксперимента проводится сравнительный анализ полученных результатов. Педагогический эксперимент проходил в три этапа. Кратко остановимся на характеристике каждого из них.

Первый этап эксперимента был констатирующим. Его основная задача заключалась в определении исходного уровня сформированности культуры здорового образа жизни у учащихся КГ и ЭГ, что позволило уравнять данные группы по изучаемому нами признаку.

С целью получения необходимых сведений была подготовлена специально разработанная анкета, позволившая определить уровень сформированности культуры ЗОЖ учащихся старших классов УОР. Нами было проведено анкетирование, направленное на изучение потребностей и мотивов старшеклассников УОР в здоровьесберегающей деятельности, нахождение качества их теоретической подготовки и степени владения умениями ведения ЗОЖ, творческих способностей учащихся, на изучение ценностных ориентаций и эмоционально-волевых качеств, которое позволило нам выявить уровень сформированности выделенных компонентов культуры здорового образа жизни у учеников КГ и ЭГ. Полученные результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты сформированности компонентов культуры ЗОЖ у старшеклассников ЭГ и КГ до эксперимента (в %)

Компоненты	Уровни		Низкий		Номинальный		Нормативный		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Потребностно-мотивационный	33,3	33,3	31,1	28,9	24,5	26,7	11,1	11,1		
Интеллектуальный	26,6	28,9	24,5	22,2	31,1	31,1	17,8	17,8		
Ценностно-смысlovой	40	40	35,5	33,3	20	22,2	4,5	4,5		
Деятельностно-поведенческий	40	37,8	40	42,2	11,1	11,1	8,9	8,9		
Эмоционально-волевой	20	20	24,5	22,2	35,5	37,8	20	20		
Креативно-творческий	60	60	33,3	31,1	4,5	6,7	2,2	2,2		

Как видно из таблицы, распределение старшеклассников обеих групп по уровням сформированности относительно одинаковое, т. е. начальное состояние уровня сформированности культуры ЗОЖ экспериментальной и контрольной групп существенных различий не имеет.

Для определения статистических различий между КГ и ЭГ по уровню сформированности компонентов культуры здорового образа жизни у учеников был использован непараметрический критерий Вилкоксона. Определение различий между КГ и ЭГ по уровню сформированности компонентов культуры здорового образа жизни с помощью данного критерия показало, что статистических различий между этими двумя группами не обнаружено (при $p = 0,05$). На основе анализа полученных результатов можно констатировать, что сравниваемые группы по исследуемому признаку статистически не различаются, что говорит об идентичности КГ и ЭГ.

Результаты констатирующего эксперимента также позволяют сделать вывод о том, что старшеклассники ЭГ и КГ имеют недостаточный уровень сформированности культуры ЗОЖ для осуществления здоровьесберегающей деятельности. Полученные результаты анкетирования показали, что у значительной части старшеклассников ЭГ и КГ сформированность культуры ЗОЖ представлена преимущественно низким и номинальным уровнями, где культура ЗОЖ характеризуется небольшими показателями практических всех компонентов. Высокого уровня достигло лишь незначительное количество старшеклассников. Проведённое социологическое исследование, направленное на выявление уровня сформированности культуры здорового образа жизни у учащихся старших классов УОР, показало, что без специально организованной педагогической системы в условиях традиционного обучения в УОР значительная часть учащихся имеет недостаточный уровень культуры здорового образа жизни. Таким образом, была подтверждена необходимость специально организованного процесса формирования культуры ЗОЖ учащихся старших классов УОР.

Второй этап педагогического эксперимента был формирующим. Основной задачей данного этапа было проведение целенаправленной работы по формированию культуры ЗОЖ у учащихся ЭГ с использованием в учебном процессе УОР разработанной нами технологии формирования культуры ЗОЖ при изучении факультативного курса «Культура здорового образа жизни старшеклассников», валеологизации дисциплин учебного плана и соблюдения выделенных педагогических условий.

Завершающий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на анализ, обобщение, систематизацию и оценку полученных в результате проведенного нами исследования данных. С целью выявления динамики развития структурных компонентов культуры ЗОЖ в контрольной и экспериментальной группах на этом этапе нами было проведено повторное анкетирование старшеклассников, результаты которого приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты сформированности компонентов культуры ЗОЖ у старшеклассников ЭГ и КГ после эксперимента (в %)

Компоненты	Уровни		Низкий		Номинальный		Нормативный		Высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Потребностно-мотивационный	4,5	22,2	8,9	28,9	53,3	31,1	33,3	17,8		
Интеллектуальный	2,2	13,4	4,5	17,8	44,5	42,2	48,9	26,7		
Ценностно-смысловой	13,4	31,1	26,6	33,3	37,8	26,6	22,2	8,9		
Деятельностно-поведенческий	6,7	31,1	8,9	33,3	48,9	20	35,5	15,6		
Эмоционально-волевой	2,2	8,9	6,7	13,3	53,3	48,9	37,8	28,9		
Креативно-творческий	8,9	46,6	33,3	31,1	37,8	15,6	20	6,7		

Для определения статистических различий в уровне сформированности компонентов культуры ЗОЖ у старшеклассников ЭГ и КГ мы использовали критерий Вилкоксона. Определение статистических различий между показателями, полученными после эксперимента, свидетельствует, что имеют место существенные статистические различия между КГ и ЭГ в пользу ЭГ (при $p = 0,05$).

Для более наглядного восприятия сделаем сравнительный анализ приростов, которые произошли за время эксперимента по каждому компоненту (рисунок 1).

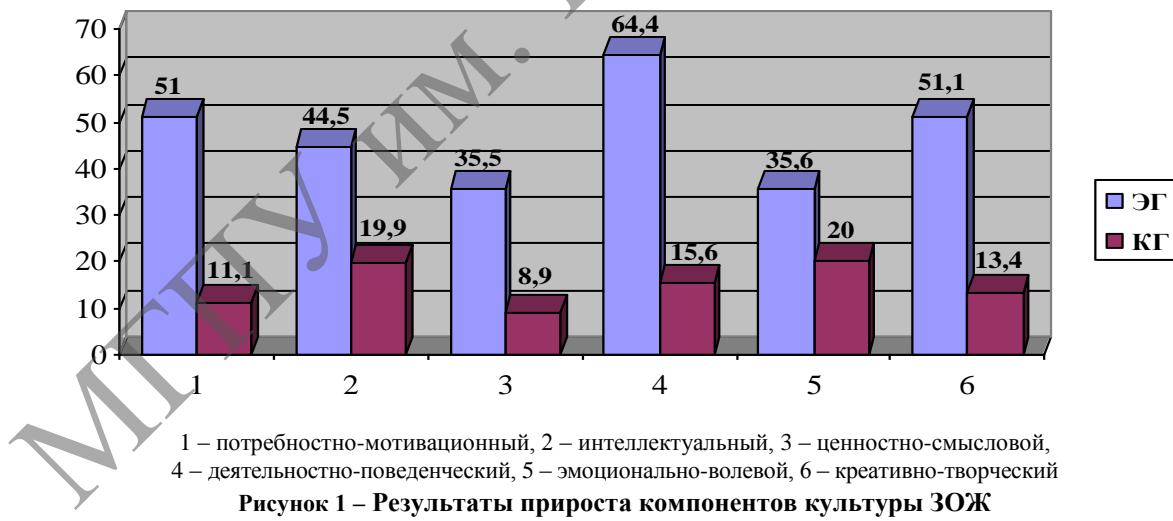


Рисунок 1 – Результаты прироста компонентов культуры ЗОЖ
в КГ и ЭГ за время эксперимента (в %)

Анализ полученных данных свидетельствует, что на протяжении процесса обучения у большинства старшеклассников ЭГ произошли существенные изменения в уровнях характеристиках всех компонентов культуры ЗОЖ, что нельзя сказать об учащихся КГ, у которых произошли незначительные изменения в сформированности данных компонентов. Остановимся более подробно на каждом из них.

Если в контрольной группе отмечалось незначительное увеличение уровня сформированности потребностно-мотивационного компонента, то в экспериментальной группе имел место качественный сдвиг, характеризующийся увеличением уровня данного компонента. Большая часть старшеклассников ЭГ (86,6%) находится на номинальном и высоком уровнях соответственно. Эти результаты свидетельствуют о том, что в процессе обучения у старшеклассников экспериментальной группы актуализировались потребности и мотивы ЗОЖ. В экспериментальных классах у учащихся усилилась положительная генерализация мотивации к здоровому образу жизни, возрос уровень самообразования по вопросам ЗОЖ, проявил интерес и желание активно заниматься здоровьесберегающей деятельностью.

Сформированность интеллектуального компонента характеризуется совокупностью теоретических знаний и представлений о здоровом образе жизни, гендерных особенностях ЗОЖ, способах его ведения и достижения. В целом результаты эксперимента свидетельствуют, что здоровьесберегающие знания учащихся экспериментальной группы значительно увеличились в объеме и углубились в существенном содержании и понимании. На это указывают показатели сформированности данного компонента на высоком (48,9%) и нормативном (44,5%) уровнях. По интеллектуальному компоненту у старшеклассников ЭГ за время эксперимента произошел наибольший прирост на высоком уровне (31,1%). У старшеклассников ЭГ появилась уверенность в своих знаниях и изменился подход к образу жизни.

Сформированность ценностно-смыслового компонента характеризуется готовностью и способностью старшеклассников к самопознанию на основе имеющихся смыслов и ценностей здоровья. По ценностно-смысловому компоненту в экспериментальных классах так же, как и по другим компонентам мониторинга, наметилась тенденция к улучшению. В контрольных классах уровень сформированности данного компонента практически не изменился. Лишь незначительная часть старшеклассников КГ (8,9%) за время эксперимента достигла высокого и нормативного уровней, в то время как у учащихся ЭГ прирост составил 35,5%. У старшеклассников ЭГ проявляется позитивное и ценностное отношение к своему здоровью. Усвоенные ценности ЗОЖ наделяют смыслом их здоровьесберегающую деятельность, у них появляется готовность и проявляется способность к самопознанию на основе имеющихся знаний о ценностях ЗОЖ.

Действительно-поведенческий компонент характеризуется не только наличием знаний и умений использовать средства ЗОЖ, но и готовностью применять их самостоятельно в повседневном поведении для сохранения и укрепления своего здоровья. Сформированность здоровьесберегающего поведения старшеклассников свидетельствует о том, что средства ЗОЖ не только поняты и осознаны ими, но и переведены в качество личности, характеризующее её как активного деятеля здорового образа жизни, способного быть примером для других.

Рассматривая динамику формирования данного компонента культуры ЗОЖ, можно отметить, что у большинства старшеклассников ЭГ проявляются нормативный уровень (48,9%); количество обучаемых, находящихся на низком уровне, снижается до 6,7%, на номинальном – до 8,9%; при этом 35,5% старшеклассников достигают высокого уровня, тогда как значительная часть старшеклассников КГ (64,4%) осталась на номинальном и низком уровнях. По данному компоненту у старшеклассников ЭГ происходит самый большой прирост (64,4%), значительная часть которого (26,6%) приходится на высокий уровень. Это можно объяснить тем, что в процессе реализации разработанной нами технологии огромное место уделялось формированию умений ведения ЗОЖ. В процессе изучения факультатива «Основы культуры здорового образа жизни старшеклассников», решения проблемных ситуаций, связанных с ЗОЖ, применения интерактивных методов обучения, ролевых и деловых игр старшеклассники усваивали культурные нормы здоровьесберегающей деятельности.

Анализ результатов, полученных по уровню сформированности эмоционально-волевого компонента, показывает, что позитивные изменения в уровне сформированности данного компонента наблюдаются в обеих группах: в ЭГ практически не осталось респондентов с низким и номинальным уровнями сформированности (8,9%), а у учащихся КГ показатели низкого и номинального уровней составили 22,2%. Этот факт можно объяснить тем, что занятия спортом сопряжены с высокими нагрузками, большой ответственностью и соответственно требуют

от старшеклассников высокой физической подготовки и морально-волевых усилий. Однако сравнение прироста уровня сформированности эмоционально-волевого компонента у старшеклассников ЭГ и КГ показало, что данный показатель на 15,6% выше у респондентов ЭГ.

Следующие результаты получены при определении сформированности креативно-творческого компонента культуры ЗОЖ. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что большая часть респондентов ЭГ находится на нормативном и высоком уровнях сформированности (57,8%), при этом значительная часть старшеклассников КГ (77,7%) остаётся на низком и номинальном уровнях.

В процессе эксперимента у учащихся ЭГ произошёл значительный прирост (51,1%) уровня сформированности данного компонента. Это объясняется тем, что в процессе реализации разработанной нами технологии большое внимание уделялось формированию творческого подхода в осуществлении ЗОЖ. Для приобретения опыта творческого использования знаний и умений в жизнедеятельности использовался метод творческих проектов, который способствует актуализации творческого потенциала и личностному росту учащихся. При разработке проектов старшеклассники осваивали конкретные модели деятельности в соответствии с нормами и требованиями ЗОЖ. Они формировали своё представление о целях современного образования и роли ЗОЖ в их достижениях, о роли ЗОЖ в современном мире. Проектируя процесс здоровьесберегающей деятельности, создавали конкретные информационные объекты для дальнейшего использования в их работе.

В целом по всем компонентам культуры ЗОЖ у учащихся ЭГ зафиксированы положительные, статистически значимые изменения.

Таким образом, в процессе реализации разработанной нами технологии мы наблюдали более успешное формирование каждого компонента культуры ЗОЖ. А это говорит об общем повышении уровня культуры ЗОЖ старшеклассников ЭГ. Для более наглядного восприятия сравним результаты формирования культуры ЗОЖ, полученные после проведённого эксперимента, которые представлены на рисунке 2.

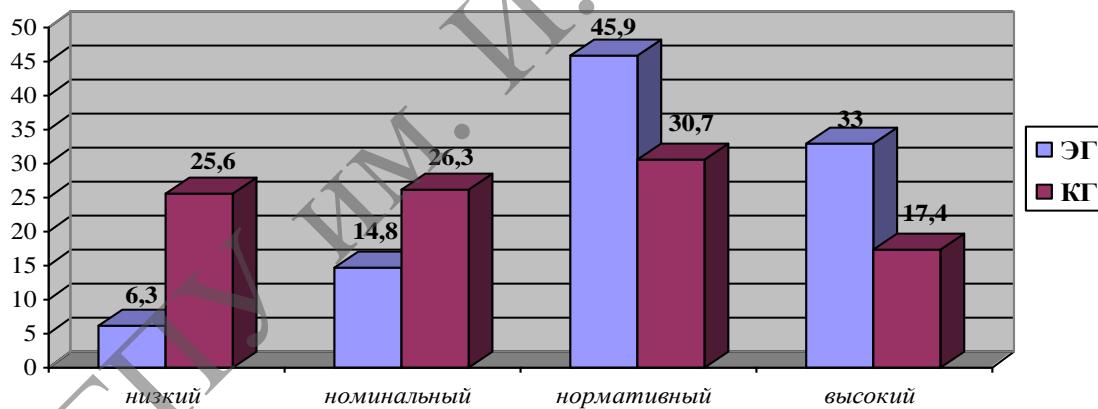


Рисунок 2 – Результаты сформированности культуры ЗОЖ у старшеклассников ЭГ и КГ после педагогического эксперимента (в %)

Из диаграммы видно значительное увеличение количества старшеклассников с высоким уровнем культуры ЗОЖ по сравнению с низкими показателями внутри экспериментальных групп. Также наблюдается превышение количества респондентов ЭГ с высоким уровнем культуры ЗОЖ над количеством учащихся КГ с высоким уровнем сформированности культуры ЗОЖ. Анализ результатов показал, что большая часть старшеклассников КГ (51,9%) осталась на низком и нормативном уровнях. Результаты ЭГ показали, что на нормативном и высоком уровнях находятся 78,9% старшеклассников.

Сравнительный анализ полученных экспериментальных данных позволяет сделать вывод о том, что разработанная технология и её практическая реализация в системе подготовки старшеклассников в условиях УОР обеспечивают формирование у них культуры ЗОЖ.

Выводы

Проведенный педагогический эксперимент убедительно доказал положительное влияние использования разработанной технологии при формировании культуры ЗОЖ старшеклассников УОР. Предложенная нами технология формирования культуры здорового образа жизни стала эффективным средством активизации познавательной деятельности старшеклассников и одним из гарантов улучшения качества знаний о ЗОЖ.

Использование в учебном процессе УОР технологии формирования культуры ЗОЖ при изучении факультативного курса «Культура ЗОЖ старшеклассников», валеологизации дисциплин учебного плана и соблюдения выделенных педагогических условий активизируют творческие способности личности и резервы её умственной деятельности, восполняются пробелы в имеющихся знаниях, в процессе изучения факультатива «Культура здорового образа жизни старшеклассников» расширяется диапазон мышления.

В результате проведенной на формирующем этапе работы у большинства старшеклассников повысился уровень сформированности культуры ЗОЖ: стало проявляться осознание и понимание важности культуры здорового образа жизни в их жизнедеятельности, позитивное и ценностное отношение к своему здоровью.

Література

1. Кокарева, З. А. Охрана и укрепление здоровья детей в современных образовательных технологиях / З. А. Кокарева // Образование. – 2002. – № 5. – С. 92–97.
2. Коваленко, Ю. А. Проблемы травматологии в современном спорте / Ю. А. Коваленко // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 5. – С. 22–29.
3. Медик, В. А. Состояние здоровья, условия и образ жизни современных спортсменов / В. А. Медик. – М. : Медицина, 2001. – 144 с.
4. Кошман, М. Г. Проблемы технологизации физического воспитания школьников / М. Г. Кошман // Фізична культура і здоро́ве. – 2004. – № 2. – С. 81–82.
5. Медведев, В. А. Оздоровительные технологии физического воспитания в школе / В. А. Медведев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 4. – С. 20–24.
6. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.
7. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 115 с.

Summary

In article questions of health of pupils of the senior classes of schools of an Olympic reserve are considered. The essence of culture of a healthy way of life is defined. The technology of formation of culture of a healthy way of life of pupils of the senior classes of schools of an Olympic reserve is developed. Results of pedagogical experiment directed on revealing of efficiency of the offered technology are resulted.

Поступила в редакцию 07.09.10.

M. Г. Кошман

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОЛИМПІЙСКОЇ КУЛЬТУРИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются структура и содержание олимпийской культуры младших школьников. Раскрыты её основные компоненты. Выявлены её функции и уровни сформированности. Определены критерии и показатели, позволяющие осуществлять её диагностику.

Введение

Повышение эффективности физического воспитания подрастающего поколения – важнейшая задача современной социально-образовательной системы. Попытки ее решения (фрагментарные и фундаментальные) предпринимались неоднократно как в нашей стране, так и за рубежом. Ведущими теоретико-методологическими разработками в области педагогики физической культуры, физкультурного пространства, теории и методики физического воспитания, олимпийского образования являются концептуальные положения физического воспитания (Б. А. Ашмарин, А. А. Гужаловский, В. Н. Кряж, Л. П. Матвеев, Ж. К. Холодов и др.); теоретико-методологические положения развития олимпийского образования в Республике Беларусь (М. Е. Кобринский, Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова и др.); теоретико-методические основы оздоровления школьников, проживающих в эколого-неблагоприятных условиях, средствами физической культуры (В. А. Медведев, В. А. Коледа); концептуальные основы спортивизации физического воспитания школьников (Л. И. Лубышева, В. К. Бальсевич); теоретико-методические положения игровой деятельности учащихся в начальной школе (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Б. А. Эльконин и др.); теоретические и методологические положения использования технологического подхода в образовательном процессе (Б. В. Пальчевский, Н. А. Масюкова, Г. К. Селевко, В. П. Беспалько и др.).

Среди них в генезисе и развитии можно отметить следующие целевые и стратегические направления: жизнедеятельностное повседневное физическое воспитание, военизированное физическое воспитание, аристократическое (буржуазное) физическое воспитание, пролетарская физическая культура (рабочих и крестьян), нормативный подход, образовательный, культурологический, валеологический, проектно-программный подход, ЗОЖ, гуманизация, спортивизация, внедрение модели олимпийского образования и мн. др. Однако добиться серьезных, фундаментальных результатов в решении этой проблемы практически не получилось ни в одной стране мира. Не принесли ощутимого результата и фундаментальные проекты модернизации физического воспитания учащихся в США, Великобритании, Германии и в других странах. Все это связано, на наш взгляд, с ситуативно-феноменологическим подходом к рассмотрению и выявлению сущности физического воспитания и недостаточной направленностью познавательных усилий на выявление онтологических характеристик данного социокультурного явления в обществе [1]–[6].

В ряде исследований установлено, что за 150-летнюю историю физического воспитания в мире не произошло каких-либо заметных изменений в уровне физической подготовленности детского населения. Все это говорит о том, что необходим анализ онтологических оснований физической культуры личности и общества в социокультурной динамике. Полученные результаты могут служить основанием для развития онтологических представлений о духовно-физическом (одухотворенном телесном) в гуманитаристике [1]–[3], [6].

Отметим, что состояние культуры и стиля жизнедеятельности (образа жизни) населения, уровень национальной физической культуры (спорт для всех) в нашей стране не в полной мере соответствует потребностям государства и общества в силу различных причин и обстоятельств. Огромный креативный потенциал спорта, олимпийского движения практически не используется для формирования физического и нравственного здоровья, роста уровня культуры

профессиональной деятельности и жизнедеятельности, достижения социальной и межнациональной гармонии и толерантности всех слоев населения нашей страны.

Известно, что методика преподавания предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе, основанная на базе спорта, была разработана Дарролом Сидентопом и называется «Спорт Эд» (спортивное образование). Термин «спортивное образование» означает методику и технологию преподавания предмета «Физическая культура» с ориентацией на культуру спорта, олимпийское образование. Данная методика получила очень широкое распространение в Новой Зеландии и Австралии и успешно применяется в Англии и США. Цель спортивного образования заключается в формировании компетентной, увлеченной и грамотной спортивной личности [3], [6].

По мнению авторов данного методологического подхода В. К. Бальсевича и Л. И. Лубышевой, основная идея спортивно ориентированной формы организации физического воспитания учащихся общеобразовательной школы состоит в поиске организационно-методического разрешения выявленного противоречия между имеющимися реальными, отработанными в спортивной практике формами и методами целенаправленного преобразования физического потенциала подростка и взрослого человека и отсутствие таковых в практике физического воспитания школьников. Теоретический фундамент спортивированного физического воспитания составляют следующие принципы: конверсия, гармоничность развития личности обучающегося, активное формирование здоровья, накопление потенциала социальной активности и толерантности, свобода выбора. Среди различных видов спорта наиболее существенное значение в деле социализации подрастающего поколения имеет олимпийский спорт [1]–[3], [6].

Результаты исследования и их обсуждение

Решение проблемы, по-видимому, заключается не только в пропаганде олимпийских ценностей и идеалов среди детей и молодежи, в распространении олимпийских знаний, но и в широкомасштабном развитии олимпийского спорта в нашей стране. Осуществляя целенаправленное формирование олимпийской культуры школьников, следует учитывать комплексность педагогического процесса олимпийского образования, состоящего из проведения теоретических занятий по истории и теории олимпизма, освоения учащимися двигательных умений и навыков, активного включения школьников в занятия физическими упражнениями и спортом. Необходимо выработать стратегию преимущественного и беспрепятственного продвижения олимпийских видов спорта на рынке физкультурно-спортивных услуг, предоставляемых детям и молодежи. В основу такого предложения должна быть положена конкурентоспособность услуг олимпийского спорта, выражаясь в их доступности для детей и подростков из семей с разным материальным и социальным положением, а также в большой привлекательности для юного потребителя. Кроме того, политика формирования олимпийской ментальности современного социума должна заключаться в выработке положительного общественного мнения к олимпийскому движению и образованию. В занятиях с учащимися необходимо обращать внимание на преимущества и достоинства олимпийского спорта, его социальную значимость и убедительно разъяснять социальную опасность видов спорта и спортивных шоу, связанных с проявлением антигуманизма. По мнению ряда авторов [1]–[6], олимпийское образование должно быть признано приоритетным направлением в процессе формирования олимпийской культуры детей и молодежи в стране и изучаться в качестве специальной дисциплины во всех учебных заведениях.

Новые подходы к организации и осуществлению олимпийского образования, приоритет воспитания над обучением, мета-предметный характер образовательного процесса, т. е. введение культурологических элементов олимпизма в уже существующие учебные дисциплины в целях сокращения целостности складывающейся у учащихся спортивной картины мира стимулируют развитие его содержания и социокультурных форм реализации в учебном процессе. Кроме этого, следует обращать внимание на усиление эмоциональной компоненты в восприятии мира растущим человеком через шкалу ценностей олимпийской культуры.

Олимпийская культура младших школьников – это часть общей физической культуры личности, специфика которой заключается в мере и способе приобщения учащихся к олимпийским ценностям. Нами были выделены следующие компоненты олимпийской культуры младших школьников: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценостный, личностно-телесный, деятельностно-поведенческий и рефлексивный.

Потребностно-мотивационный компонент характеризуется внешними и внутренними потребностями и мотивами учащихся, связанными с олимпийскими видами спорта и олимпийским движением. Данный компонент отражает направленность мотивов и целей учащихся на освоение, приобщение и трансляцию олимпийских ценностей.

Когнитивный компонент представлен системой научных и практических знаний учащихся начальной школы об олимпийском движении, олимпийских играх и олимпийских видах спорта. Данная система представлена следующими видами олимпийских знаний: исторические, теоретические, практико-методические знания.

Эмоционально-ценностный компонент является одним из основных компонентов олимпийской культуры учащихся. Он представлен следующими олимпийскими ценностями: гуманизм; духовно-нравственная ответственность; познание; общение; жизнь; мир; честная игра; быстрее, выше, сильнее; духовное и физическое совершенство, физкультурное развитие, рефлексия.

Личностно-телесный компонент отражает спортивно-олимпийскую направленность личности, физкультурно-спортивные способности, психофизическое здоровье, спортивный характер, волевые качества, телосложение, физической развитие, физическую подготовленность и функциональное состояние организма учащихся.

Деятельностно-поведенческий компонент олимпийской культуры учащихся начальной школы отражает практическую физкультурно-спортивную деятельность младших школьников в различных формах организации физического воспитания (урочные, внеклассные занятия спортом и внешкольные занятия в спортивных школах). Он представлен следующими способами физкультурно-спортивной деятельности: умение одевать, носить спортивную форму и аккуратно обращаться с ней; владеть инструкторскими и судейскими навыками в спорте, в олимпийском спорте; умение правильно и самостоятельно выполнять естественные физические упражнения; вести здоровый образ жизни; осуществлять двигательные умения и навыки, составляющие основу техники изучаемых видов спорта; владеть базовой техникой избранного вида олимпийского спорта; умение самостоятельно заниматься физической культурой и избранным видом олимпийского спорта; умение общаться, пропагандировать, распространять, транслировать олимпийские ценности в детско-взрослой обществе. Олимпийское поведение учащихся заключается в положительном отношении к идеалам олимпийского движения, в активном участии в олимпийском движении, в физкультурно-спортивной деятельности, в осуществлении спортивно-олимпийского стиля жизнедеятельности, в приобщении и трансляции олимпийских ценностей в социокультурных ситуациях. Физкультурно-спортивная деятельность, спортивное поведение учащихся в ситуациях повседневности являются конкретным выражением олимпийской культуры личности.

Рефлексивный компонент – один из важнейших в олимпийской культуре, поскольку от него зависит осуществление и развитие физкультурно-спортивной деятельности. Рефлексивная мыследеятельность учащихся постоянно сопровождает и способствует развитию физкультурно-спортивной деятельности. В ходе осуществления её учащиеся анализируют достоинства и недостатки в занятиях избранным видом спорта и осуществляют целенаправленное собственное физкультурно-спортивное развитие. Данный компонент характеризуется следующими способами рефлексивной деятельности: владеть физкультурно-спортивным тезаурусом; уметь осуществлять анализ и синтез в области олимпизма; уметь выявлять достоинства и недостатки в физкультурно-спортивной деятельности; уметь осуществлять коррекцию и развитие своей физкультурно-спортивной деятельности; уметь осуществлять коллективную мыследеятельность в спорте.

Компоненты олимпийской культуры личности тесно связаны между собой и образуют целостность, что является необходимым условием ее развития и проявления в жизнедеятельности учащихся. Это позволяет осуществлять системогенез между спортивным мышлением и физкультурно-спортивной деятельностью. Олимпийская культура младших школьников характеризуется следующими функциями: спортивно-ориентационная, валеологическая, познавательная, коммуникативная, миротворческая, нравственно-этическая и развивающая. Спортивно-ориентационная функция состоит в том, что олимпийская культура способствует осознанию и развитию мотивационной сферы учащихся в приобщении к спорту, особенно

к олимпийским видам спорта, культивируемым в нашей стране. Она также отражает активное участие учащихся в физкультурно-спортивной деятельности, стимулирует их к реализации своего творческого потенциала в сфере олимпийского спорта. Валеологическая функция заключается в том, что олимпийская культура постулирует здоровьесберегающую и здоровьесозидающую деятельность учащихся на занятиях учащимися спортом. Познавательная функция заключается в осуществлении физкультурно-спортивной деятельности на современной научно-методической основе в области физической культуры и спорта. Младшие школьники приобретают систему физкультурных, спортивных, олимпийских знаний естественно-научного и гуманитарного характера. Особую роль в этой системе играют исторические знания о зарождении и развитии древних и современных олимпийских игр, об участии белорусских спортсменов в олимпийских играх. Данная функция реализуется в активной самообразовательной деятельности учащихся в олимпийской сфере. Коммуникативная функция заключается в осуществлении учащимися социокультурного и спортивно-олимпийского общения в спортивном пространстве, особенно в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Миротворческая функция состоит в том, что исторически олимпийские игры способствовали прекращению войн и устанавливали мирное сосуществование людей хотя бы на непродолжительное время. В соответствии с этим олимпийская культура личности утверждает ценности мира и честной борьбы как в спорте, так и в повседневной жизнедеятельности учащихся. Нравственно-этическая функция заключается в реализации общечеловеческих ценностей и культурных норм деятельности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. Развивающая функция состоит в том, что олимпийская культура постоянно изменяется под влиянием социокультурных факторов. Характер развития является культурно обусловленным, искусственным и управляемым. Здесь реализуется развивающая физкультурно-спортивная деятельность учащихся на основе рефлексии. Рефлексия результатов спортивной деятельности позволяет учащимся разрабатывать акмеологические программы самосовершенствования в сфере олимпийского спорта для достижения более высокого уровня личной олимпийской культуры.

С целью определения уровня развития олимпийской культуры учащихся необходимо использовать специальную критериальную базу. Термин «критерий» обозначает признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, т. е. мерило для оценки чего-либо. На основании сущности основных структурных компонентов экологической культуры старшеклассников нами были выделены критерии и характеризующие их показатели, которые представлены в таблице.

Таблица – Критерии и показатели олимпийской культуры младших школьников

Компоненты олимпийской культуры	Критерии	Показатели
Потребностно-мотивационный	Сформированность потребностей и мотивов в области олимпизма	<ul style="list-style-type: none"> - потребность в познании, сохранении и присвоении олимпийских ценностей; - интерес к физической культуре, олимпийскому движению; - осознание важности и значения олимпийского спорта в обществе; - направленность личности учащихся на занятие олимпийскими видами спорта
Когнитивный	Наличие олимпийских знаний	<ul style="list-style-type: none"> - качество олимпийских знаний; - системный и процессуальный уровень олимпийских знаний; - практическое применение олимпийских знаний на занятиях олимпийскими видами спорта; - использование различных возможностей для расширения эрудиции, проявление высокого познавательного интереса к олимпизму; - пропаганда олимпийских знаний среди школьников и взрослых; - осознанность, глубина и прочность олимпийских знаний

Продолжение таблицы

Эмоционально-ценностный	Наличие олимпийских ценностей	- осознание олимпийских ценностей; - переживание олимпийских проблем; - чувственно-эмоциональное отношение к олимпийским проблемам; - готовность взять на себя ответственность за развитие олимпийского движения
Личностно-телесный	Уровень физического совершенства	- уровень физического развития; - уровень физической подготовленности; - уровень функционального состояния школьников; - уровень психофизического здоровья
Деятельностно-поведенческий	Сформированность способов физкультурно-спортивной деятельности	- умение одевать, носить спортивную форму и аккуратно относиться к ней; - умение выполнять инструкторские и судейские навыки; - умение правильно и самостоятельно выполнять естественные физические упражнения; - умение вести здоровый образ жизни; - умение осуществлять двигательные умения и навыки; - умение самостоятельно заниматься физической культурой и спортом
Рефлексивный	Сформированность рефлексивной деятельности	- владеть способами анализа и синтеза в области олимпизма; - уметь выявлять достоинства и недостатки в физкультурно-спортивной деятельности; - уметь осуществлять коррекцию и развитие своей физкультурно-спортивной деятельности

Олимпийская культура личности учащихся имеет разные уровни сформированности. Мы выделяем три основных уровня сформированности олимпийской культуры личности учащихся низкий, средний и высокий. Кратко охарактеризуем каждый из этих уровней.

Низкий уровень. Это начальный уровень олимпийской культуры учащихся, характеризующийся наличием традиционных олимпийских ценностей, который имеет стихийно-эмпирический характер. Здесь практически отсутствуют адекватные, культурные способы физкультурно-спортивного мышления и деятельности. В основном младшие школьники копируют и осуществляют физкультурно-спортивную деятельность по образцу. Олимпийская культурная традиция в спортивной деятельности является фрагментарной, и она отсутствует в спортивной практике.

Средний уровень. Он характеризуется наличием у учащихся младших классов культурных норм всех компонентов олимпийской культуры (потребностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-ценностного, личностно-телесного, деятельностно-поведенческого и рефлексивного) в соответствии с существующей спортивной практикой. Учащиеся имеют современные олимпийские знания, умения и навыки. В процессе внеклассной и внешкольной спортивной деятельности занимаются одним из олимпийских видов спорта.

Высокий уровень. Данный уровень характеризуется способностями младших школьников постоянно совершенствоваться в избранном олимпийском виде спорта. Они могут рефлексировать культурную олимпийскую традицию. Этот уровень предполагает соответствующую степень сформированности ценностных, социально значимых характеристик физкультурно-спортивной и олимпийской активности учащихся. Учащиеся имеет прочную, современную систему олимпийских знаний, которая выходит за рамки учебной программы по предмету «Физическая культура и здоровье». Они активно и продуктивно сами занимаются избранным олимпийским видом спорта, а также к таким занятиям привлекают своих друзей и сверстников.

В духе отечественных просветительских традиций в качестве инновационной формы олимпийского образования с полным правом может выступать игровая деятельность учащихся начальных классов в интегрированном образовательно-культурологическом процессе физического воспитания, направленного на формирование олимпийской культуры младших школьников [1]–[6].

Выводы

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- олимпийская культура младших школьников является новым направлением в системе физкультурно-спортивной и оздоровительной работы в начальной школе;
- под олимпийской культурой младших школьников понимается часть общей физической культуры личности, специфика которой заключается в мере и способе приобщения учащихся к олимпийским ценностям;
- структурными компонентами олимпийской культуры младших школьников являются потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценственный, личностно-телесный, деятельностно-поведенческий и рефлексивный;
- олимпийская культура младших школьников характеризуется следующими функциями: спортивно-ориентационная, валеологическая, познавательная, коммуникативная, миротворческая, нравственно-этическая и развивающая;
- основными критериями олимпийской культуры выступают: сформированность потребностей и мотивов в области олимпизма, наличие олимпийских знаний, олимпийских ценностей, уровень физического совершенства, сформированность способов физкультурно-спортивной и рефлексивной деятельности;
- олимпийская культура младших школьников имеет три уровня сформированности: низкий, средний и высокий;
- реализация игровой деятельности в физкультурной образовательной практике младших школьников позволит, на наш взгляд, существенно повысить уровень их олимпийской культуры.

Література

1. Бальсевич, В. К. Физическая культура в школе: пути модернизации преподавания / В. К. Бальсевич // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 26–32.
2. Бальсевич, В. К. Концепция информационно-образовательной кампании по развитию национальной системы спортивно ориентированного физического воспитания обучающихся в общеобразовательных школах Российской Федерации / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 1. – С. 11–17.
3. Бальсевич, В. К. Спортивно ориентированное физическое воспитание: образовательный и социальный аспекты / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 19–22.
4. Кряж, В. Н. Концепция физического воспитания дошкольников, учащихся и студентов / В. Н. Кряж, Е. Н. Ворсин, А. А. Гужаловский. – Минск : НМУ «НИО», 1991. – 52 с.
5. Кряж, В. Н. Гуманизация физического воспитания / В. Н. Кряж, З. С. Кряж. – Минск : НМУ «НИО», 2001. – 180 с.
6. Лубышева, Л. И. Технология реализации инновационных проектов совершенствования систем физического воспитания на региональном уровне / Л. И. Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – № 3. – С. 2–6.

Summary

In the article the structure and the maintenance of the Olympic culture of junior schoolchildren are considered. Its basic components are opened. Its functions and formation levels are revealed. Criteria and indicators allowing the realization of its diagnostics are defined.

Поступила в редакцию 14.09.10.

E. V. Лях

КОНЦЕПЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИМИ ТРАДИЦИЯМИ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями белорусского народа. Автор обосновывает необходимость новых подходов к педагогическому моделированию процесса патриотического воспитания в условиях гуманизации образования. Предложены концептуальные положения, на которых возможно построение педагогической модели патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями белорусского народа.

Введение

Изменение парадигмы образования стало причиной необходимости инновационных процессов в системе современного дошкольного образования. Декларация гуманизации педагогического процесса выдвигает новые требования к педагогу, к его пониманию, восприятию ребенка и отношению к нему. Следствием множества событий и явлений современного мира, изменения социального сознания стала «трансформация социума от «взрослоцентризма» к «детоцентризму», что повлекло за собой изменения социокультурной системы образования детей в сторону равенства детей со взрослыми в возможностях социального, психического и культурного роста» [1, 3]. Являясь в прошлом преимущественно объектом приложения односторонних педагогических воздействий, «ребенок постепенно превращается в субъекта собственного развития» [2, 66]. Современное образование предполагает личностно ориентированный педагогический процесс.

Учитывая реалии настоящего времени и потребности современного общества, мы полагаем, что модель современного педагогического процесса должна предполагать восприятие педагогом ребёнка как полноправного субъекта этого процесса, обеспечение условий, при которых ребёнок будет развиваться как уникальная, неповторимая личность, осознающая свои функции в обществе и ценность своей жизни не только для себя, но и для общества. Работа педагога должна основываться на учете и уважении возрастных и личностных особенностей всех участников педагогического процесса, главной ценностью которого должен оставаться человек с его уникальностью, неповторимостью и стремлением к самовыражению.

Патриотическое воспитание как одна из задач образования присутствует на всех его ступенях и начинается с дошкольного образования. Сегодня патриотизм выступает не только как важная духовная и социальная ценность общества, но и как составная часть государственной идеологии.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ научных исследований педагогов ХХ в. позволяет говорить о том, что ими внесён значительный вклад в проблему патриотического воспитания подрастающего поколения: разработан теоретический аппарат, предложены условия, средства, методы патриотического воспитания, эффективность которых доказана долговременным использованием. Следует отметить, что большинство специалистов ХХ в. рассматривают патриотическое воспитание как детально запланированную, систематическую и целенаправленную деятельность педагога по формированию у детей определённых личностных компонентов (чувств, сознания, готовности, взглядов, убеждений, отношения, устойчивых норм поведения). В большинстве работ этого периода патриотическое воспитание представляет собой модель информационно-назидательного воздействия, при которой одна сторона (педагог) чрезмерно активна, а другая

(ребёнок) слишком пассивна. Такая модель представляет собой систему не взаимодействия, а воздействия, при которой не всегда возможен учёт личностных особенностей, интересов и предпочтений ребёнка.

Взяв за основу определение И. Ф. Харламовым патриотизма как нравственного качества личности [3], применительно к детям дошкольного возраста мы характеризуем патриотизм как нравственное качество, отражающее отношение ребенка к своей стране, выражющееся в положительных чувствах, эмоциях, в стремлении к позитивно мотивированной, общественно-полезной деятельности на благо Родины.

Личность ребёнка дошкольного возраста развивается в нескольких референтных для него группах, по меньшей мере в семье и дошкольном образовательном учреждении. По мнению А. В. Петровского, источником развития личности выступают противоречия между потребностью в персонализации (потребностью индивида быть личностью) и объективной заинтересованностью общности, референтной для индивида, принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности [4]. Кроме того, существуют и другие общности, в которых, согласно социально-психологической гипотезе развития личности А. В. Петровского [4], ребёнок вынужден проходить основные три стадии становления личности. Из этого следует, что:

1) в процессе патриотического воспитания дошкольников необходимо задействовать, по меньшей мере, еще одну референтную общность (помимо группы людей, с которыми ребенок общается в дошкольном учреждении), которая будет вовлечена в этот процесс – семью, первостепенное значение которой для развития ребенка дошкольного возраста не подлежит сомнению;

2) воспитательный процесс должен представлять собой обеспечение такой среды (личностной, предметной, деятельностной), в которой ребенок сможет пройти все «фазы личностного развития», обогатившись предполагаемыми новообразованиями в когнитивном, эмоциональном и деятельностном планах и реализовав себя как личность в коллективе.

Таким образом, основываясь на концепции личностного развития А. В. Петровского, принятой нами трактовке патриотизма и теории формирования нравственных качеств, *патриотическое воспитание дошкольников* мы рассматриваем как *организацию вокруг детей такой среды (личностной, предметной, деятельностной), в которой они получат определённые знания и представления, у них возникнут эмоции и чувства, которые повлекут потребность, желание и стремление к положительно мотивированной, общественно-полезной деятельности по отношению к родной стране*.

Воспитание патриотизма, как и любого качества, предполагает отбор определенного содержания, на основе которого будет построен педагогический процесс. Это содержание должно воплощать в себе отличительные особенности родной страны. Поскольку главным идентификатором страны является ее культура (природа разных стран и человек как индивид, как природное существо могут не иметь существенных различий), созданная человеком и преобразовывающая человека, то логично предположить, что именно культурное содержание будет обладать самым сильным потенциалом в воспитании патриотизма. Однако культура – чрезвычайно глубокое и обширное явление и понятие, которому до настоящего времени даже не найдено единого определения. В этой связи желательно сузить рамки культурного содержания таким образом, чтобы оно стало конкретным и его можно было бы использовать в работе с детьми.

Культура непрерывно обновляется, так как человек непрерывно созидаeт, однако, с другой стороны, культура утрачивает некоторые свои элементы, которые к определенному времени теряют свою актуальность и необходимость: культура подвижна и не статична. Однако существует некоторое количество культурных явлений, которые выдерживают проверку временем и переходят из поколения в поколение. Это культурные традиции. Таким образом, культурные традиции родного народа являются естественным и логически обоснованным материалом для воспитания патриотизма у детей дошкольного возраста.

Социальный опыт передается и фиксируется в виде исторически сложившихся предметов и явлений человеческой культуры, и весь мир культуры является продуктом

человеческого воображения и творчества, в отличие от мира природы. Л. С. Выготский считал, что главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации ребёнком структуры его внешней, социально-символической деятельности. В итоге структура психических функций меняется – опосредуется интериоризованными знаками. Психические функции становятся «культурными» [5].

Согласно теории А. Н. Леонтьева о развитии личности в деятельности, психическое развитие ребёнка обусловлено процессом усвоения культурно-исторического общественного опыта, который предстает в виде знаний и способов деятельности. Эти способы деятельности являются эталонами и направляют и регулируют развитие ребёнка. Освоение ребёнком ценностей культуры происходит через деятельность. Культурные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности субъекта, превращаются в личностные ценности, которые, в свою очередь, становятся источниками мотивации поведения и отношения к окружающему. Таким образом, личностные ценности служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности [6].

Совокупность самого ценного, выдержавшего проверку временем содержания культуры народа представляет собой культурно-историческую традицию. Если рассматривать культурную традицию как «устойчивую часть культуры, благодаря которой происходит накопление и трансляция человеческого опыта в истории...» [7, 69], то очевидна ее образовательная функция: с помощью культурной традиции младшее поколение постигает знания и опыт предыдущих.

Культурно-исторические традиции обладают важным образовательным потенциалом: с их помощью можно передать то, что не всегда просто объяснить словами: накопленный столетиями опыт в этом случае передаётся, скорее, на уровне ощущений, подталкивающих к эстетическим, нравственным переживаниям, глубоким размышлению и поиску своего места в окружающем мире.

В педагогической модели патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями своего народа процессы обучения и воспитания должны быть тесно взаимосвязаны и представлять собой единую образовательную сферу и систему, построенную таким образом, чтобы быть успешно интегрированной не только с интересами и потребностями самого ребёнка, но и с жизненным пространством его семьи, с культурной сферой общества, представленной как настоящим, так и прошлым.

Мы полагаем, что при построении педагогической модели патриотического воспитания дошкольников необходимо основываться на следующих концептуальных положениях:

1. *Признание детства как самоценного культурно-исторического феномена* (Ш. А. Амонашвили, В. Т. Кудрявцев, Л. К. Нефедова, Д. Б. Эльконин) [2], [8]–[10], что предполагает учёт и уважение возрастных психологических особенностей детей дошкольного возраста, «понимание детства как должного» [9, 3], признание самоценности детства, адекватную оценку детских потребностей и достижений.

2. *Концепция личностного развития А. В. Петровского*, в соответствии с которой личность проходит основные фазы своего развития (адаптацию, индивидуализацию и интеграцию) в референтных для нее группах [4].

3. *Теория развития личности в деятельности А. Н. Леонтьева*, согласно которой деятельность является «основанием личности», деятельность формирует в человеке то самое неизменное, которое идентифицирует его как определенного человека [6].

4. *Положение о формировании патриотизма как личностного новообразования на основе любви к семье* (Д. С. Лихачев) [11], что прослеживается в развитии данного новообразования от зарождения естественных чувств к родителям, затем уважения к близким, окружающим, дому, родному краю, природе, культуре до любви к родной стране и преданностей.

5. *Теория со-бытийности* (Б. Бергер, П. Лукман, Э. Эриксон) [12], [13], которая понимается как совместное существование человека и окружающего мира и неспособность человека существовать изолированно: человек формирует мир вокруг себя и этим же миром формируется.

Рассмотрим некоторые аспекты построения педагогической модели патриотического воспитания дошкольников на основе данных положений.

Сегодня наблюдается обращение педагогов к важному противоречию в образовании детей: взрослое сообщество, пытаясь дать образование подрастающему поколению, в большинстве своем не учитывает факта его саморазвития, воспринимая период детства как наиболее удобный для воздействия на различные сферы личности, превращая его в этап усвоения эталонов старшего поколения. Ребёнок в этом случае воспринимается как объект преобразования, педагогом не осознаётся факт самоценности детства. Детство как феномен представляет собой «некое телесно-духовное состояние» человека на определённом этапе его жизни [9, 7]. Ребенок определённо отличается от взрослого показателями не только физических параметров, но и духовно-нравственного компонента. Формирование или развитие каких-либо новообразований в его нравственной сфере должно основываться на учёте его детских особенностей и потребностей. Декларация гуманизации образования пока ещё не привела к полному пониманию педагогами самоценности детства [1].

С позиций социологии в феномене детства выделяются социальные и культурные аспекты, детство рассматривается как результат социального конструирования, которое происходит в определенной культуре [9].

Целью построения рассматриваемой нами модели является организация такой среды для развития личности (А. В. Петровский) или образовательного пространства [14], [15], которое представляло бы собой как можно более естественную среду жизнедеятельности ребенка, факторы и условия которой обеспечивали бы непрерывное взаимодействие его с культурно-историческими традициями родного народа с целью принятия их ребенком, осознания им своей причастности и единства с ними и формирования у него на этой основе начал патриотизма. При этом ребёнок должен являться активным субъектом образовательного процесса, который не только формируется в нем, но и естественно формирует образовательное пространство в зависимости от своих интересов и предпочтений.

Формирование начал патриотизма при ознакомлении с культурно-историческими традициями родного народа возможно в том случае, если культурные элементы будут не только восприняты и поняты ребенком, но и приняты им на личностном уровне, если он будет идентифицировать себя как носителя этой культуры. Идентификация себя человеком с определенной культурной общностью возможна лишь в культурной среде этого общества, где будет происходить не только приобщение человека к культурным ценностям, но и реализация им своих личностных потребностей.

Воспитание человека определённой культуры может происходить в процессе культурологического образования, где информация, средства, методы воплощаются в единой системе – интегральном образовательном пространстве. Образовательное пространство приводит теоретические идеи в состояние педагогической реальности [14].

Образовательное пространство, созданное в результате использования культурологического содержания, будет представлять собой существенный фактор личностного развития ребёнка в том случае, если такое пространство:

- 1) будет занимать существенное, весомое (во временном отношении) место в его жизни;
- 2) будет принято ребёнком, будет вызывать у него положительную реакцию (интерес, радость, удовлетворение);
- 3) будет одобрено и принято членами семьи ребёнка.

Если рассматривать образовательное пространство как «динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий» [16, 70], то в нашем случае события представляют собой как заранее запланированные педагогами мероприятия различного рода (занятия, праздники, игры, различные формы взаимодействия с семьями, совместная деятельность детей, членов их семей и педагогов и т. д.), так и незапланированную, спонтанную деятельность всех участников образовательного процесса, возникновение которой предполагается обеспечить созданием насыщенной предметной, личностной и деятельностной среды. В данном случае необходимо обратить внимание на термин «событие», так как педагогический

процесс должен представлять собой именно «со-бытие» ребенка, семьи, педагога, что подразумевает под собой не отдельные факты совместной деятельности, а непрерывное совместное сотрудничество на основе объединяющего фактора – культурно-исторических традиций белорусского народа.

Со-бытийность общности представляет собой объединение полноправных со-участников, совместная деятельность которых порождает особую среду этой общности, в которой существуют и развиваются её создатели.

Согласно философской концепции М. М. Бахтина, личность может достичь полной жизни и обрести уникальность только вступая в со-бытие с уникальностью другого, то есть познавая культуру другого. Культура – это основание, смысл диалога, со-бытия людей [17].

Некоторые авторы (Б. Бергер, П. Лукман, Э. Эрикссон) [12], [13] понимают идею со-бытийности как совместное существование человека и окружающего мира и неспособность человека существовать изолированно: человек формирует мир вокруг себя и этим же миром формируется. Это понимание со-бытийности положено в основу нашей *идей формирования ребёнком мира, среды, или пространства вокруг себя, которое будет обладать определёнными функциями, а именно: формировать представления, помогать ребенку почувствовать естественность родной культуры, свою причастность к ней, формировать у него начала патриотизма.*

Целью применения педагогической модели патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями родного народа, построенной на основе рассмотренных выше концептуальных положений, является создание особой образовательной среды, или пространства. Это *пространство представляет собой сферу, объединяющую три фактора: личностный, предметный, деятельностный*. Каждый из факторов действует на личность дошкольника. Образовательное пространство создается постепенно всеми участниками педагогического процесса и в результате оказывает на них образовательное воздействие, так как:

- 1) является источником познания;
- 2) формирует отношение к своему содержанию;
- 3) позволяет почувствовать себя частью этого культурного пространства, ощутить родственную принадлежность к нему;
- 4) формирует отношения к представителям своей культуры;
- 5) мотивирует действия по отношению к своей культуре и ее представителям.

Выводы

Нами предложена модель патриотического воспитания дошкольников в процессе ознакомления с культурно-историческими традициями родного народа, которая представляет собой логическую организацию системы педагогических событий таким образом, что педагогические мероприятия в дошкольном учреждении успешно интегрируются с личным жизненным пространством ребенка и его семьи, в ходе чего участники педагогического процесса (дети, их родственники, педагоги) постепенно создают вокруг себя определенную образовательную среду, являющуюся существенным фактором личностного развития детей. Основными условиями организации педагогического процесса в соответствии с данной моделью являются: возможность активного участия в образовательном процессе членов семей детей, демократический дух общения по принципу «сотрудничества» участников объединения «родители–дети–педагоги», непрерывность и равномерность распределения культурологического содержания образования в течение всего учебного года, культурологическая насыщенность педагогического процесса, возможность самореализации ребенка путем продуктивной деятельности.

Результатом развития ребёнка в культурной среде, созданной в процессе применения данной модели, выступают: овладение знаниями о культурно-исторических традициях белорусского народа; формирование положительного отношения к своей культуре и её представителям; сближение ребёнка с семьёй на основе объединяющей деятельности, обогащение чувственной сферы всех членов семьи; формирование желания и стремления к добрым делам на пользу своим близким, окружающим людям.

Література

1. Боровикова, Л. В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Боровикова. – СПб., 2003. – 189 л.
2. Кудрявцев, В. Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегии развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С. 65–72.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика : курс лекций. учебное пособие / И. Ф. Харламов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1990. – 576 с.
4. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Уладыкоўская, Л. М. Духоўныя ідеалы ў сучаснай культуры Беларусі і каштоўнасці глабалізму / Л. М. Уладыкоўская. – Мінск : БДУ, 2009. – 199 с.
8. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности / Ш. А. Амонашвили. – М. : Амрита-Русь, 2010. – 288 с.
9. Нефедова, Л. К. Феномен детства в основных формах его презентации : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Л. К. Нефедова. – Омск, 2005. – 337 л.
10. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступител. ст. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 190 с.
11. Лихачёв, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачёв. – СПб. : Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1999. – 190 с.
12. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М. : Медиум, 1995. - 323 с.
13. Эриксон, Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб. : Психол. центр «Ленагро» и др., 1996. – 590 с.
14. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 98 с.
15. Дудникова, С. А. Социокультурное пространство как среда социально-личностного становления ребенка / С. А. Дудникова // Славянский педагогический Собор. – Бендеры : Полиграфист, 2002. – 81 с.
16. Григорьев, Д. В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д. В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. статей / Ин-т теории образ. и педагогики РАО, Науч. центр современ. проблем воспитания, Перм. обл. ин-т повышения квалификации работников образ. / сост. и отв. ред. Д. В. Григорьев, ред. Е. И. Соколова. – Пермь : ПОИПКРО, 2001. – С. 66–75.
17. Бахтин, М. М. Собрание сочинений / М. М. Бахтин ; Ин-т мировой лит. им. М. Горького Рос. акад. наук. – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5 : Работы 1940-х – начало 1960-х годов / ред. С. О. Савчук. – 731 с.

Summary

The article reveals the problem of patriotic upbringing of children under school age while giving them information about their national cultural traditions. The author is grounding the necessity of new ways to the pedagogical modeling of this process in the terms of educational humanization. The conceptional basis for building the pedagogical model of this process have been suggested.

Поступила в редакцию 07.09.10.

T. V. Светлова

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Исследуется возможность использования современных образовательных технологий при обучении физике студентов технических вузов. Приводятся основные принципы, которым должны соответствовать эти технологии. Выделяются интегральная и модульная технологии. Рассматриваются особенности и структура каждой технологии, их дидактическое обеспечение. Делаются выводы из опыта применения этих технологий при обучении физике студентов Могилёвского государственного университета продовольствия.

Введение

Образовательный процесс в высшем учебном заведении строится на основе принципов государственной политики в сфере образования и призван обеспечить потребность общества и государства в квалифицированных специалистах, развитие способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности [1]. Одним из важнейших приоритетов образовательной политики государства, наряду с расширением его доступности, является повышение качества образования. В «Основных направлениях развития национальной системы образования» говорится о том, что качественное образование должно не только обеспечивать трансляцию знаний различного уровня сложности, но и готовить молодежь к решению принципиально новых проблем, встающих перед обществом.

Основная цель современного высшего образования состоит в обеспечении саморазвития, самоопределения, самореализации личности. Важной задачей, стоящей перед высшим образованием в целом и перед обучением физике в частности является необходимость приведения целей, содержания и методов образования в соответствие с требованиями рыночной экономики и динамикой социально-экономических изменений в обществе. Приоритетом в этом плане является формирование у обучаемых качеств, востребованных в современном мире: социальной и профессиональной мобильности, способности и готовности к непрерывному обучению и самообучению, умения работать в команде [2].

Физика в техническом вузе – общеобразовательная дисциплина. Она служит основой для ряда специальных дисциплин, поэтому очень важным является не только знание студентами физических законов и явлений, но и умение применять их для решения практических и экспериментальных задач. Однако, в частности для студентов технологических специальностей, проведение практических занятий не предусмотрено учебными планами, поэтому научить студентов применять физические знания для решения задач, используя традиционные формы обучения, весьма проблематично. Еще одной проблемой обучения физике является формальное выполнение лабораторных работ студентами, которое сводится к воспроизведению продемонстрированных преподавателем или описанных в методическом указании операций, что не обеспечивает требуемый образовательными стандартами уровень подготовки. Решению этих и ряда других задач будет способствовать использование современных педагогических технологий.

Результаты исследования и их обсуждение

Технологизация обучения физике студентов технического вуза как педагогическая проблема

Современные образовательные технологии получили широкое применение в обучении учащихся средней школы. К настоящему времени такими учеными-педагогами, как Г. К. Селевко, В. П. Бесpalко, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, Н. И. Запрудский и др., достаточно подробно разработана теория современных образовательных технологий для общеобразовательной школы. Создано немало пособий и разработок, освещающих проблему внедрения новых технологий в обучение физике в школе.

Однако в связи с отличием целей, задач и системы обучения учащихся средней школы и студентов высшего учебного заведения возникает необходимость теоретического обоснования и проверки на практике эффективности применения уже созданных современных образовательных технологий при обучении физике в техническом вузе. Для этого необходимо:

- Обосновать необходимость и возможность применения современных образовательных технологий в обучении физике в техническом вузе.
- Привести в соответствие дидактические возможности современных образовательных технологий и нормативные требования к организации учебного процесса в вузе и выбрать технологии, в наибольшей степени соответствующие сложившейся системе высшего образования в Республике Беларусь.
- Создать дидактическое обеспечение современных образовательных технологий в обучении физике студентов технических вузов.
- Экспериментально проверить эффективность применения современных образовательных технологий при обучении физике студентов высших учебных заведений.

В настоящее время существует множество различных трактовок понятия «педагогическая технология». Вот некоторые из них:

- ✓ Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачёв).
- ✓ Педагогическая технология – это новый тип средств обучения (С. А. Смирнов).
- ✓ Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В. П. Беспалько).
- ✓ Образовательная технология – это система, включающая представление об исходных данных и планируемых результатах обучения, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для конкретных условий (В. В. Гузеев).
- ✓ Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).
- ✓ Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г. К. Селевко) [3].

Анализируя все вышеперечисленные определения, педагогическую технологию можно рассматривать как базирующуюся на определенной научной концепции устойчивую образовательную систему, определенным образом программирующую педагогическое взаимодействие, создающую условия развития участников педагогического процесса и предлагающую определенный, заранее запланированный результат этого развития.

Ведущими признаками, характеристиками технологии являются:

- ✓ совокупность (сочетание, соединение) компонентов;
- ✓ логика, последовательность компонентов;
- ✓ методы (способы), приёмы, действия, операции (как компоненты);
- ✓ гарантия результата.

Любая педагогическая технология, как отмечает Г. К. Селевко [3], должна описываться основными общими качествами: системность, комплексность, целостность, научность, концептуальность, развивающий характер, структурированность, логичность, алгоритмичность, процессуальность, управляемость, диагностичность, прогнозируемость, эффективность, оптимальность и воспроизводимость.

Технологический подход позволяет:

- ✓ с большой определённостью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

- ✓ анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
 - ✓ комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
 - ✓ обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
 - ✓ уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
 - ✓ оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы [3].

Таким образом, использование современных образовательных технологий при обучении студентов является существенным и необходимым условием повышения качества образования.

Анализ типовых программ и образовательных стандартов для различных специальностей позволяет определить исходные организационные и дидактические принципы отбора современных педагогических технологий для применения в обучении физике студентов:

1. Соответствие форм реализации технологии формам организации учебного процесса по физике в вузе, которое предполагает, что основными формами обучения физике студентов являются лекционные, практические и лабораторные занятия.
2. Соответствие содержания обучения специфике физики как науки, что дает возможность раскрытия познавательного, технического и гуманитарного потенциалов физики.
3. Соответствие взаимодействия между субъектами учебного процесса вузовской системе обучения, означающее высокую степень самостоятельной работы студентов.
4. Ориентация на самообучение и саморазвитие, подразумевающая, что знания, умения, навыки и соответствующие компетенции формируются в ходе собственной деятельности обучаемого и обеспечивают усвоение способов и методов познавательной деятельности.
5. Обеспечение индивидуальной траектории развития, учитывающей личностные и возрастные особенности, уровень подготовки, специализацию студентов, а также специфику изучения физики как общеобразовательной дисциплины.
6. Интегративный характер результатов обучения, предполагающий не только предметную направленность усвоения содержания учебной дисциплины, но и личностно-развивающую.

Особенности и дидактическое обеспечение интегральной технологии

Из всех существующих образовательных технологий сформулированным принципам наиболее соответствуют:

- интегральная технология;
- модульная технология.

Рассмотрим особенности и структуру каждой из названных технологий.

Основными признаками интегральной технологии являются:

- ✓ укрупнение дидактических единиц (структурных элементов физических знаний);
- ✓ планирование результатов обучения;
- ✓ психологизация образовательного процесса;
- ✓ компьютеризация образовательного процесса.

Интегральная технология является интегральной по своей сути, поскольку в ней объединяются:

- идея планирования результатов обучения;
- блочно-модульное структурирование учебного материала (с укрупнением дидактических единиц);
- психологизация и компьютеризация учебной деятельности;
- разнообразные педагогические методы: от объяснительно-иллюстративного до эвристического [4].

В основе интегральной технологии лежат следующие концептуальные позиции:

- ✓ деятельностный подход;
- ✓ личностно ориентированное обучение;
- ✓ интеграция в содержании и методах обучения;
- ✓ приоритет самостоятельной деятельности;
- ✓ использование в обучении ведущей деятельности юношеского возраста – личностно значимой продуктивной [3].

Интегральную технологию можно реализовать при обучении физике в рамках вузовской системы обучения. Она подразумевает достаточно большую степень самостоятельной как индивидуальной, так и групповой работы студентов. В основе интегральной технологии лежит деятельностный подход к обучению. Диагностируемые цели позволяют осваивать учебный материал с учетом личностных особенностей студента. В ходе реализации интегральной технологии у студентов формируются навыки рациональной организации собственной работы, умение работать в группе и др.

Дидактическое обеспечение интегральной технологии включает в себя:

- учебные программы;
- учебно-методические пособия для проведения лекционных занятий по физике;
- реальные средства наглядности;
- дидактические диагностические материалы.

Ведущую роль в реализации интегральной технологии играют пособия для проведения лекционных занятий. На них возлагается две функциональные задачи: обучение основам физики и развитие личности студента. Для решения этих задач предлагается предоставить студентам уже готовый конспект основного теоретического материала, который можно дополнять во время лекций всеми необходимыми пояснениями и комментариями, содержащий вопросы и задания практического характера, выполнение которых делает восприятие изучаемого материала осознанным. Содержание обучения и другие дидактические материалы располагаются в трех колонках. В первой колонке – краткое изложение теоретического материала (информационная часть). Для записи пояснений, дополнений, которые возникают в процессе чтения лекции, предназначена вторая колонка. Она по мере необходимости заполняется непосредственно студентами. Практические задания содержатся в третьей колонке. Они подобраны таким образом, что могут предлагаться студентам по ходу лекции. В конце каждой темы, излагаемой в пособии, предлагаются тестовые задания со свободно конструируемым ответом. Они могут использоваться как самими студентами для самопроверки степени усвоения изучаемого материала, так и преподавателями для промежуточного или итогового контроля. Кроме того, в конце пособия содержится необходимый для изучения физики справочный материал. Он включает элементы векторной алгебры, дифференциального и интегрального исчислений, основные физические постоянные.

Подобное учебно-методическое пособие, предназначенное для изучения раздела «Механика», достаточно эффективно применялось при обучении физике студентов УО «МГУП».

Особенности и дидактическое обеспечение модульной технологии

В основе модульной технологии лежит идея смешанного программирования, совмещённая с идеей блочной подачи учебного материала (блоки, дозы, модули).

Отличительные признаки этой технологии:

- ✓ представление содержания обучения в виде законченных самостоятельных информационных блоков;
- ✓ диагностируемая дидактическая цель, определяющая не только объём знаний, но и уровень их усвоения;
- ✓ большую часть времени студент работает самостоятельно; роль преподавателя – консультирующая и контролирующая;
- ✓ наличие модульных программ, в которых содержатся письменные предписания по освоению модуля, советы, как рациональнее действовать, где найти нужный учебный материал.

Данная технология предполагает полностью самостоятельное (или с определённой дозой помощи) достижение студентами конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем [5]. Модули можно разделить на три типа: теоретические, практические и комбинированные.

При обучении физике наиболее эффективными являются практические модули, реализуемые на лабораторных занятиях. Знания, умения и навыки формируются в процессе собственной деятельности обучаемых. Студенты могут самостоятельно выбирать как скорость, так и уровень освоения модуля. В процессе работы над модулем не просто усваивается определённая доза физических знаний, но и формируются определенные качества личности: умение самостоятельно работать, рационально организовывать свой труд и др.

Для успешной реализации модульной технологии при обучении физике студентов необходимо определённое учебно-методическое обеспечение, а именно:

- учебные программы;
- модульные программы;
- дидактические материалы для планирования учебно-познавательной деятельности студентов;
- реальная техника учебного эксперимента;
- дидактические диагностические материалы.

Ведущую роль здесь играют модульные программы, состоящие из учебных элементов. Первым учебным элементом любой модульной программы является четко сформулированная, диагностируемая цель деятельности. Каждая модульная программа содержит подробную инструкцию по достижению поставленных целей и перечень источников получения необходимой информации. Задания, выполняемые при подготовке к лабораторной работе по физике, и рекомендации по их выполнению, – второй учебный элемент. В зависимости от целей модуля непосредственное выполнение лабораторной работы и обработка полученных результатов являются одним или несколькими учебными элементами. В рекомендациях по освоению модуля обязательно указываются требования по охране труда при выполнении данной лабораторной работы. Последний учебный элемент любой модульной программы – выходной контроль, который служит проверкой достижения студентом поставленной дидактической цели. В этом качестве могут выступать как тестовые задания, так и контрольные вопросы.

Использование модульных программ позволяет перейти от формального воспроизведения продемонстрированных преподавателем или описанных в методических указаниях действий к осознанному выполнению лабораторной работы и, как следствие, к более высокому уровню усвоения изучаемого материала. Этот вывод подтверждается результатами проведённого со студентами УО «МГУП» педагогического эксперимента.

Выводы

Применение интегральной и модульной технологий в педагогическом процессе обеспечивает

- требуемый уровень результативности при использовании в практике;
- системность в познавательной деятельности студентов;
- высокую степень рефлексии студентом познавательной деятельности;
- эффективное взаимодействие преподавателя и студента.

Кроме того, каждая из этих технологий получила в целом позитивную оценку студентов.

Литература

1. Об образовании : Закон Республики Беларусь от 25.03.2002 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2002. – 2/844.
2. Жук, А. И. Качество в системе приоритетов государственной политики в области образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / А. И. Жук. – Режим доступа : <http://www.grsu.by/cforum/index.php?topic=82.0>. – Дата доступа : 01.11.2009.
3. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
4. Запрудский, Н. И. Современные школьные технологии : пособие для учителей / Н. И. Запрудский. – Минск : Сэрг – Віт, 2006. – 288 с.
5. Кротов, В. М. Организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики / В. М. Кротов. – Мозырь : РИФ «Белый ветер», 1999. – 68 с.

Summary

An opportunity of modern training technologies used in teaching of physics in technical universities is considered in this paper. The article is based on an application of modern training technologies in teaching of physics. The main criterions that the technologies have to correspond are introduced. According to criterions there are three training technologies: modulus-rating, integral and modulus. The structure and feature of all technologies, the didactic materials are considered. The technologies were applied to teaching of physics in Mogilev State University of Food.

Поступила в редакцию 04.06.10.

ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

УДК 811.111'36(045)

*Ж. Н. Авилкина***ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ И РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
АНГЛИЙСКИХ ФОРМ PRESENT PERFECT И PAST SIMPLE**

Объектом исследования данной статьи являются глагольные временные формы английского и русского языков с парадигматическим значением предшествования, актуализируемые английскими формами Present Perfect, Past Simple и русскими формами прошедшего времени, которые представляют собой для русскоговорящих учащихся «зону интерференции». В рамках исследования предпринята попытка провести сопоставительный анализ темпоральных значений и референциальных особенностей заявленных глагольных форм, в результате которого в дальнейшем представляется возможной разработка фреймов, применяемых в преподавании иностранных языков для объяснения грамматического материала.

Введение

Овладение иностранным языком влечет за собой существенные изменения в структуре языкового сознания обучающегося, вызванные смешением двух языковых систем. Взаимодействие различных лингвистических систем проявляется в интерференции, одной из главных зон которой являются глагольные формы. Данное явление объясняется тем, что при общем подразделении объективного времени на прошедшее, настоящее и будущее дальнейшая концептуализация временных и качественных характеристик глагола происходит в разных языках по-разному.

Формы английского глагола последовательно включены во все этапы изучения языка. Следовательно, в процессе обучения необходимо не только представить перечень форм глагола с объяснением их значений, сфер употребления, но и организовать изучение отдельных фрагментов «языковой картины мира».

В результате анализа исследований отечественных и зарубежных лингвистов (Д. А. Демидкина, В. Б. Кашкин, А. Hubler) мы пришли к выводу, что наибольшую сложность для учащихся могут представлять глагольные временные формы английского и русского языков с парадигматическим значением предшествования, актуализируемые английскими формами Present Perfect, Past Simple и русскими формами прошедшего времени. Таким образом, в рамках данной статьи представляется необходимым исследовать различия в употреблении Present Perfect и Past Simple, представляющих собой для русскоговорящих учащихся «зону интерференции» при описании прошедших событий.

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно исследованиям Б. Комри, и перфектный презенс, и временные формы прошедшего «локализуют событие во времени, предшествующем настоящему моменту» [1, 78], чем демонстрируют некоторое сходство. Так как очевидно, что отличие перфекта от прошедшего лежит не в плане временной локализации, необходимо выяснить, какую часть объективной действительности отражают эти глагольные формы и как в них присутствует сама языковая концепция времени. Прежде чем рассматривать глагольные формы как языковые способы отражения действительности, следует начать с вопроса языковой концептуализации мира.

Языковое представление мира является одним из этапов языкового мышления – деления мира с помощью языка. Психолингвисты выделяют также *речевое мышление* – деление мира

посредством речи. Окружающий мир, преломляясь в сознании человека, преобразуется в мир его ментальных состояний и речевых действий. Процесс отражения мира в сознании человека подчиняется принципу «пиков», т. е. представляет собой вычленение наиболее значимых и характерных с точки зрения говорящих компонентов действительности.

Языковое представление отрезка действительности (или концептуально-фокусное деление мира в терминологии О. Г. Почепцова) составляет сущность языкового мышления, тогда как сущностью речевого мышления является ситуационное деление мира. Если языковая концептуализация мира в общем плане осуществляется с помощью системы когнитивных категорий – лексико-семантических понятийных категорий (типов), а также грамматических понятийных категорий (фокусов), отраженных в лексико-грамматической системе языка, то прагматическая (речевая) концептуализация происходит с помощью речевых ситуаций. Такой подход к рассмотрению объективной действительности, когда в исследовании сочетаются когнитивные понятия со способами прагматического использования языка, называется *когнитивно-прагматическим*.

Примером может служить система глагольных форм: с одной стороны, ее компоненты описываются триадой грамматических (глагольных) фокусов: *временем – видом – таксисом* [2, 430], а с другой стороны, эта система несёт в себе черты лексико-семантические, отраженные в ситуационном типе глагола (например, моментальность, предельность). Кроме того, в этой системе присутствует прагматический компонент – речевые ситуации как пространственно-временное поле употребления глагольных форм в речи.

Условный порядок выбора концептов при речевой репрезентации сообщения как языкового описания окружающей действительности выглядит следующим образом. В рамках актуальной речевой ситуации (этап прагматики) происходит выбор лексико-семантических типов и тем самым формируется высказывание. Лексико-семантические типы отражены в системе глагольных форм на парадигматическом уровне, глагольные (грамматические) фокусы – на синтагматическом уровне. Таким образом, фокусное представление участков действительности, что для описания предикативных отношений означает использование системы *времени – вида – таксиса*, является самым сложным в языковой концептуализации действительности. Рассмотрим содержание каждого из фокусов – времени, вида и таксиса.

Категория *времени* выстраивает события в хронологическом порядке по их отношению к моменту речи как настоящее, прошедшее и будущее. То есть она отражает объективное время и служит для темпоральной (временной) локализации событий по отношению к факту сообщения – речевому действию. Тем самым локализация событий на оси времени содержит дейктический компонент, соотносящий время и пространство события с временной и пространственной локализацией говорящего. (*Дейксис* – указание на компоненты ситуации с помощью лексических или грамматических средств, служащее для актуализации содержания высказывания [3, 128]).

Категория *вида* выступает как элемент темпоральной перспективы. В отличие от времени вид связан не с временной локализацией действия, а с его обобщенной темпоральной структурой, с тем, как она интерпретируется говорящим. Вид, как показатель этой темпоральной структуры, характеризует протекание или распределение действия во времени.

Таксис – языковая категория, характеризующая временные (хронологические) отношения между действиями: одновременность/неодновременность, прерывание действия, соотношение главного и сопутствующего действия, следование/предшествование. Многие исследователи в качестве наиболее важного компонента таксиса выделяют значение предшествования.

Таким образом, три глагольных фокуса: время, вид, таксис, образуя особые корреляции, выстроенные иерархически, составляют самодостаточную систему для характеристики глагольных парадигм:

Форма глагола	Глагольные фокусы		
	Время	Вид	Таксис
Simple	+	-	-
Continuous	+	+	-
Perfect	+	-	+
Perfect Continuous	+	+	+

Интересующая нас форма Simple характеризуется единственным уровнем концептуализации – временем, остальные фокусные уровни не участвуют в описании участков действительности с помощью глагольных форм Simple. Форма Perfect, как категория более сложная, описывается двумя уровнями концептуализации – таксисом и временем: фокус таксиса накладывается на фокус времени.

Из вышесказанного следует, что для того чтобы установить различия в выборе форм Present Perfect и Past Simple при передаче русского прошедшего, необходимо остановиться более подробно на категории таксиса.

Характеризуя хронологические отношения между действиями, категория таксиса бывает простой и осложнённой.

Простой таксис – это таксис хронологических (линейных) отношений между действиями, выражаемый формулой Э. Кошмидера [4, 139]: «что-то происходило, и тем временем происходило что-то другое», «когда что-то происходило, что-то другое произошло». Для выражения семантики простого таксиса служат видовые формы глаголов, обозначающие соотносимые во времени действия или события, т. е. отношения простого таксиса возникают только в семантических структурах и не проявляются в грамматических формах глаголов. Например, их можно наблюдать в сложноподчиненных предложениях:

- *When Sally was cooking, Mary was laying the table.*
- *When Tom was crossing the street, he fell.*

Осложнённый таксис помимо хронологических отношений между двумя и более действиями устанавливает хронологические отношения между действием и фактом сообщения об этом действии, а также ориентирует все факты ситуации в сторону говорящего. Так как отношения осложнённого таксиса – это отношения между действиями, возникающие не только в составе ситуации общения, но также в плане содержания высказывания, они требуют употребления дейктических компонентов. С этой точки зрения отношения между действиями, привносимые категорией таксиса, определяют как задание на временной оси некоторой дейктической системы координат и упорядочение описываемых действий в этой системе в соответствии с пространственно-временной локализацией говорящего.

Рассмотрим особенности осложнённого таксиса в отношении перфектных форм, обратившись к понятиям функциональной грамматики. В толковании перфектных форм мы придерживаемся мнения Ю. С. Маслова, определяющего перфектность как семантическую категорию, «характеризующуюся своеобразной временной двойственностью», которая заключается в соединении в одной предиктивной единице двух связанных между собой временных срезов (планов) – предшествующего, когда произошло или происходило действие или событие, и последующего, совпадающего с некоторым моментом (точкой отсчета), когда обнаруживаются, актуализируются, оцениваются последствия этого действия или оно само. Такое «двуплановое» перфектное единство требует особой упорядоченности, ориентированности действий или событий «в потоке времени» относительно точки отсчета. Таким образом, «временная двойственность» перфекта пересекается с дейктической темпоральностью, образуя функционально-семантическое поле (ФСП) перфектности [5, 195].

Сравним ФСП перфектности в русском и английском языках. Перфектность в русском языке рассматривается как семантическая категория в рамках аспектуальности (вида). Она формируется как взаимодействие ФСП *времени и вида*, причём темпоральные характеристики этого поля имеют дейктический характер в силу «временной двойственности» самой категории перфекта. Признак дейктической темпоральности ФСП перфектности в русском языке не обладает признаками таксиса как категории временной отнесённости между действиями.

В английском языке ФСП перфектности формируется как корреляция ФСП *времени и таксиса*, причем понятие таксиса выступает здесь как ядро семантики таксиса, его когнитивная составляющая, необходимый компонент любой таксисной ситуации. Этот признак можно считать необходимым признаком перфектных форм. В результате акта речи этот признак дополняется, осложняется pragматическим компонентом – обширной областью имплицитных смыслов говорящего. Именно эта часть ФСП отражает характерные признаки перфектных форм.

По мнению Э. Бенвениста, «перфект устанавливает непосредственную связь между событием прошлого и настоящим моментом, в который событие вызывается в представлении говорящих» [6, 279]. Систему «времен одного глагола» французский лингвист подразделяет на две «конкурентные» подсистемы, которые одновременно находятся в распоряжении говорящего: «Эти две системы представляют два различных плана сообщения, которые мы будем различать как план истории и план речи» [6, 271].

В современных терминах лингвистической прагматики трактовка Бенвенистом глагольной системы как подсистемы плана повествования и плана речи называется режимом интерпретации сообщения. Существует два режима интерпретации сообщения – *речевой*, соответствующий плану речи, и *нarrативный*, соответствующий историческому плану Бенвениста. В речевом режиме интерпретация сообщения осуществляется в условиях канонической (полноценной) речевой ситуации, наиболее естественно исполняющей прагматические функции коммуникации. В нарративном режиме речевая ситуация является неканонической [7, 259].

Следует отметить, что в самом понятии «интерпретация» заложена некоторая временная относительность, касающаяся отсчета времени. Поэтому при том или ином режиме интерпретации сообщения, чтобы избежать двусмысленности, следует опираться на соответствующую, корректно заданную дейктическую систему временных координат. Трёхкомпонентная дейктическая система временных координат, предложенная Х. Рейхенбахом [8], описывается:

- 1) временем (моментом) данной речи – MP;
- 2) временем события – BC;
- 3) точкой отсчета времени (дейктическим координатным нулем) – TO.

Сначала говорящий выбирает дейктический координатный нуль – TO – настоящее время, свою временную локализацию в речевом режиме или временную локализацию наблюдателя – в нарративном. Затем относительно TO задается или фиксируется локализация всех действий и событий данной речевой ситуации. Правильный выбор TO служит целям адекватного понимания смысла высказывания. TO может быть как абсолютной (объективной), так и относительной (субъективной). Заданная таким образом TO – это наиболее значимый компонент речевой ситуации.

В процессе выполнения частных задач речевой ситуации TO привязывается говорящим либо к MP в речевом режиме (TO = MP), либо к моменту, о котором идет речь (времени события) – в нарративном режиме (TO = BC).

Опираясь на положение о том, что формы английского глагола как носители видо-временных или таксисно-временных отношений являются дейктическими компонентами сообщения как в речевом, так и в нарративном режиме, свяжем их с режимами интерпретации сообщения.

Первичный временной дейксис характеризует отношения между компонентами канонической речевой ситуации, чаще всего диалога (полилога), когда для каждого говорящего речевая ситуация равнозначна и развивается синхронно их временной и пространственной локализации. TO в такой речевой ситуации, т. е. настоящим временем говорящего, является сам момент речи (MP), поэтому при первичном временном дейксисе все действия и события ориентированы именно на MP, а временная локализация говорящего во внешнем мире, или TO, совпадающая с MP, перемещается синхронно реальному течению времени.

Вторичный дейксис употребляется в нарративном режиме и ориентирован на ретроспективную TO, т. е. временную позицию наблюдателя. Вторичный дейксис локализует наблюдателя в текущем текстовом времени и далее фиксирует временную упорядоченность событий с учетом его позиции относительно ретроспективной TO.

Рассмотрим в свете первичного и вторичного дейкса, опираясь на трактовку TO по Рейхенбаху, глагольные формы английского языка Present Perfect и Past Simple с помощью следующих дейктических схем:

1. Present Perfect (– вид, + таксис): первичный дейксис, речевой режим.

He has just read a book.

BC MP = TO

— [—] —
has read

2. Past Simple (– вид, – таксис).

- (а) первичный дейксис, речевой режим.

He read a book yesterday.

BC MP = TO

— [—] —
read

- (б) вторичный дейксис, нарративный режим.

She said that he read the book every day.

BC = TO MP

— [—] —
said
read

Как видно из приведенных схем, форма Present Perfect используется только в речевом режиме (MP совпадает с TO). Форма Past Simple употребляется и в речевом, и в нарративном режиме. В речевом режиме MP совпадает с TO, а BC ей предшествует, в нарративном режиме BC = TO и предшествует MP.

Если сравнить приведенные схемы для Present Perfect и Past Simple в речевом режиме (п. 1 и 2а), то очевидно, что они подобны: по крайней мере три обязательных темпоральных компонента, участвующие в описании ситуации – BC, TO и MP, располагаются на оси времени в аналогичной последовательности. Таким образом, идентичность дейктических схем с использованием глагольных форм Present Perfect и Past Simple в речевом режиме может служить формальным, внешним проявлением, основанием для смешения этих форм. Мы считаем, что это и является причиной внутриязыковой интерференции глагольных форм Present Perfect и Past Simple, когда происходит смешение языковых концептуализаций ряда действий или событий, разворачивающихся в аналогичной последовательности. Таким образом, трёхкомпонентной дейктической системы координат по Рейхенбаху для выделения различительных признаков ряда глагольных форм недостаточно, так как она устанавливает лишь чисто временные дейктические отношения («раньше/позже чем»).

Ю. Д. Апресян предложил четвёртый дополнительный компонент к системе Х. Рейхенбаха, который он назвал «время говорящего» [9, 283]. Рассматривая дейктические свойства русского совершенного и несовершенного вида, автор приводит интересный пример различного видового употребления глаголов:

- (а) Я прочитал «Войну и мир» в раннем детстве.
(б) Я читал «Войну и мир» в раннем детстве.

Приведем аналогичные рассуждения применительно не к видовым, а к таксисным характеристикам глагольных форм в английском языке, сравнивая формы Present Perfect и Past Simple:

- (в) I have read «War and Peace» already.
(г) I read «War and Peace» in my early days.

Оба высказывания относятся к сфере первичного дейкса и описываются одной и той же дейктической схемой с применением трёхкомпонентной системы Х. Рейхенбаха. Однако в примере (в) говорящий употребил форму Present Perfect, следовательно, он создал на оси времени, в точке BC, «зону речемыслительного напряжения высказывания», содержащую некий имплицитный смысл. Высказывание (г) с глагольной формой Past Simple эксплицитно, т. е. pragmatically нейтрально. Имплицитный смысл перфектной формы отражён в её маркированности по категории осложнённого таксиса. Осложненный таксис – это не просто дейктические отношения соотнесенности действий во времени, а дейктические отношения, ориентированные в сторону имплицитных приоритетов говорящего. Для того чтобы отразить

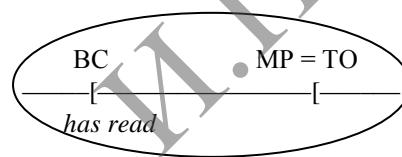
эти имплицитные приоритеты в системе дейктических координат, можно воспользоваться компонентом «время говорящего», предложенным Ю. Д. Апресяном. При сравнении высказываний (а) и (б), (в) и (г) отличие состоит не в степени удалённости ВС от MP = TO, а в том, как говорящий воспринимает это событие, происходит ли семантический сдвиг от темпорального плана к имплицитному.

Восприятие события осуществляется говорящим через связь своей собственной временной локализации и временной локализации события. Если в описание действия или события говорящий вкладывает особый смысл, востребуя его с определенной целью из потока текущих действий или событий, значит, по описанию Ю. Д. Апресяна, «говорящий мыслит время события как образующее единое целое со своим временем, т. е. тем временем, в котором он мыслит себя» [9, 283].

«Время говорящего» трактуется Ю. Д. Апресяном как четвёртый компонент, образующий с тремя первоначальными компонентами системы Х. Рейхенбаха «первичную систему временных понятий наивной физики, связанную с первичной коммуникативной ситуацией» [9, 284]. Опираясь на подобную трактовку, под временем говорящего мы будем понимать некоторую временную область, выделенную им как время его актуального существования. Эта область включает TO, т. е. настоящее время говорящего, его временную локализацию, и ряд событий, представляющих для него интерес с точки зрения имплицитных смыслов высказывания. Действия или события, в которых заключены указанные имплицитные смыслы, выражены глаголами в перфектных формах, поскольку они рассматриваются говорящим как события временного уровня, соотносимого с его личной временной локализацией.

В связи с вышеизложенным, сравним дейктические системы схемы глагольных форм Present Perfect и Past Simple. Время актуального существования говорящего обозначено овалом.

Present Perfect (первичный дейксис):



He has just read a book.

Past Simple (первичный дейксис):



He read a book yesterday.

Таким образом, введение четвёртого релевантного дейктического компонента вносит необходимую ясность в трактовку конкретно-функциональных значений глагольных форм Present Perfect и Past Simple.

Английский перфект акцентирует, вычленяет ту часть объективной действительности, которую говорящий включает во временноное поле своего актуального существования. Поскольку отражение объективной действительности осуществляется путем выделения ее «пиков» – составляющих, которые представляются говорящему значимыми в данной речевой ситуации, то из всей совокупности таких «пиков» – действий и событий, отраженных в высказывании, – особо выделяются «суперпики», своего рода «критические точки в составе ситуации», выраженные перфектными формами.

Выводы

Тот факт, что между употреблением разных видо-временных форм имеются некоторые различия и в определённом месте дискурса реально допустима только одна форма, представляет большие практические трудности и является наиболее частым источником ошибок у изучающих иностранный язык. В этом случае сделать однозначный выбор позволяет описание фрейма

как совокупности единиц, организованных «вокруг» событийного концепта (Н. Н. Болдырев, Л. А. Панасенко). Мы полагаем, что приведенное выше схематическое представление и описание глагольных форм Present Perfect и Past Simple может лежать в основу разработки фреймов, применяемых в преподавании иностранных языков для объяснения грамматического материала.

Перечень принятых обозначений и сокращений

МР – момент речи;

ВС – время события;

ТО – точка отсчета;

ФСП – функционально-семантическое поле.

Література

1. Comrie, B. Tense / B. Comrie. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1985. – X, 139 p.
2. Телин, Н. Б. Познание, перспектива и метафора времени / Н. Б. Телин // Типология вида: проблемы, поиски, решения : материалы Междунар. науч. конф., Москва, 16–19 сент. 1997 г. / МГУ им. М. В. Ломоносова ; редкол.: М. Ю. Черткова (отв. ред.) [и др.] – М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. – 528 с.
3. Большой энциклопедический словарь: языкознание / В. Н. Ярцева [и др.]; под общ. ред. В. Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М. : Большая рос. энцикл., 1998. – 687 с.
4. Кошмидер, Э. Очерк науки о видах польского глагола: опыт синтеза / Э. Кошмидер // Вопросы глагольного вида : сб. ст. / под ред. Ю. С. Маслова. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – С. 105–167.
5. Маслов, Ю. С. Перфектность / Ю. С. Маслов // Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – 2-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 348 с.
6. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 445 с.
7. Падучева, Е. В. Семантические исследования: семантика времени и вида в русском языке: семантика нарратива / Е. В. Падучева. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
8. Reichenbach, H. Elements of Symbolic Logic / H. Reichenbach. – New York : Macmillan, 1947. – XIII, 444 p.
9. Апресян, Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира / Ю. Д. Апресян // Семиотика и информатика. – М. : Русские слова, 1997. – Вып. 35. – С. 272–298.

Summary

The object of the article is English and Russian verbal tense forms with paradigmatic perfective meaning which are actualized with the help of Present Perfect and Past Simple in English and past forms in Russian. These forms represent an interference zone for Russian-speaking pupils. The author of the article makes an attempt to compare the temporal meanings and referential peculiarities of the forms under discussion, which can result in the development of frames used in language teaching to explain grammar.

Поступила в редакцию 19.05.10.

T. У. Аляксеева

МАСТАЦКАЕ АСЭНСАВАННЕ АЙЧЫННАЙ ГІСТОРЫ Ў КНІЗЕ АЛЕСЯ ПЕТРАШКЕВІЧА «ЗДРАПЕЖАНАЯ ЗЯМЛЯ»

У артыкуле раскрываецца мастацкае асэнсаванне айчынной гісторы ў кнізе Алеся Петрашкевіча «Здрапежаная зямля». Робіца акцэнт на выкарыстанні аўтарам у сваіх п'есах дакументаў, даследавання беларускіх гісторыкаў пры паказе падзеі XIV–XX стагоддзяў. Драматург харектарызуе прадстаўнікоў нацыянальнага руху, падтрымлівае іх імкненне да незалежнасці, жадае захаваць гісторычную праўду.

Уводзіны

Адлюстраванню мінулага надаецца значная роля ў беларускай драматургіі. Паказальная ў гэтым плане творчасць Алеся Петрашкевіча, якая з'яўляецца аб'ектам увагі шматлікіх даследчыкаў. С. Лаўшук, П. Васючэнка, Л. Савік, І. Цішчанка, М. Шаўлоўская неаднаразова звязраліся да разгляду спадчыны аўтара. Аднак у іх працах няма поўнага аналізу твораў драматурга з кнігі «Здрапежаная зямля», падающа толькі сціслую звесткі пра гэта выданне, тлумачыцца зварот пісьменніка да адлюстравання гісторыі. Слушна адзначае Т. Патук: «У п'есах цытуюцца сапраўдныя гісторычныя дакументы, там бруіць жывое жыццё. Вобразы Вітаўта і Каліноўскага, Астрожскага і Купалы, Мураёва і Глінскага напісаны так рэалістычна пераканаўча, жыццё, што значна адрозніваюцца ад пэўных трафарэтаў. Яны не падобныя на ўласныя партрэты ў гісторычных падручніках – гэта людзі са сваімі перакананнямі, каштоўнасцямі, недахопамі» [1, 24]. У творах А. Петрашкевіча паставяна заўважаеца імкненне пракаменціраваць ход гісторычных падзеі, аднак пры гэтым аўтар не адыходзіць ад фактаграфічнага матэрыялу. Сам пісьменнік сцвярджае так: «Мы дрэнна ведаем сваю гісторыю. Сапраўдную гісторыю ад нас хавалі і ў царскі, і ў савецкі час. Гісторычная праўда была нівыгадна. Для мяне як драматурга вельмі важна, каб людзі ўспрымалі сваю гісторыю эмакцыянальна» [2, 7]. Ён заклапочаны лёсам дзяржавы, становішчам нашай краіны сярод іншых. А. Петрашкевічу не хочацца, каб беларускі народ лічыўся прыдаткам ці адглінаваннем палякаў, рускіх; быў пазбаўлены самастойнасці, незалежнасці, права голаса на палітычнай арэне.

Адна з галоўных рыс гісторычнай драматургіі – гэта актуалізацыя нацыянальнай гісторыі, скіраванасць на фарміраванне свядомасці чытача. Калі дадзены аргумент не ўлічваецца, то гісторычная праўда будзе падменена фальсіфікованымі карцінамі дауніны. Тому мастак слова верны сваёй задуме: перадаць сапраўдныя факты.

Мэта артыкула: раскрыць мастацкае асэнсаванне айчынной гісторы ў кнізе Алеся Петрашкевіча «Здрапежаная зямля». **Задачы** даследавання наступныя: 1) прааналізаваць трагедыі і драмы аўтара з адзначанай кнігі; 2) ахарактарызаваць цэнтральныя вобразы п'ес; 3) акрэсліць ідэйную накіраванасць кнігі; 4) размежаваць гісторычную праўду і мастацкі вымысел у творах.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне

Калі трывалі гадоў працаваў Алесь Лявонавіч Петрашкевіч над выданнямі энцыклапедычнай літаратуры. Гэта «прыўяло... да гісторычнай літаратуры, быццам да нейкай кропіцы. Вывучэнне гісторыі Беларусі адкрыла невядомы мне кантынент і пераканала ў тым, што народ у сваім развіцці і станаўленні абсалютна залежыць ад таго, наколькі ён ведае сваю гісторыю, а значыць, і самога сябе» [3, 14], – піша ён.

У кнізе «Здрапежаная зямля» дэталёва апісваюцца шматлікія войны і паўстанні, самыя значныя і ўплывовыя фігуры, падкрэсліваюцца іх асноўныя рысы харектару. Творы скампанаваны адпаведна храналагічнай паслядоўнасці. Удала падабраны і назвы часткам кнігі: «Супрацьборства» і «Вынішчэнне». У першай ідзе аповед пра часы Вялікага княства Літоўскага, калі гэта дзяржава мела самастойнасць; а ў другой частцы разглядаюцца шматлікія войны на нашай зямлі, правядзенне палітыкі русіфікацыі, жорсткае панаванне Івана III, Васіля III, Аляксея Міхайлавіча, Пятра I, Кацярыны II.

Драматург часам ідэалізуе галоўных персанажаў, засяроджвае ўвагу на станоўчых якасцях чалавека. Усё гэта падпрадкавана адной мэце: раскрыць напружанае змаганне беларускага насельніцтва за волю і незалежнасць. З дакументальнай дакладнасцю пададзены ў кнізе вобразы Льва Сапегі, Кейстута, Тадэвуша Касцюшкі, Януша Радзівіла, Жыгімента, Ягайлы, Івана Гальшанскага, Багдана Хмяльніцкага, Міхала Клеафаса Агінскага, Міхала Казіміра Агінскага і многіх іншых.

Паўстанне М. Глінскага – самае буйное палітычнае выступленне на тэрыторыі беларускіх зямель пасля феадальнай вайны 30-х гадоў XV стагоддзя. Міхал Глінскі быў у свой час набліжаны да князя Аляксандра, лічыўся адукаваным, тонкім палітыкам. Адкрыта вёў барацьбу з ваяводам трокскім Янам Забярэзінскім, пачаў выступаць супраць Жыгімonta. Вядома, што з гэтай мэтай ён заручыўся падтрымкай Масковіі. Дэмарш М. Глінскага закончыўся няўдачай. У 1514 годзе пад Оршай гетман Астрожскі разбіў ушчэнт войска ўсходніх суседзяў. Менавіта гэтыя падзеі ляглі ў аснову п'есы «Расплата за здраду». Адчуваецца рэлігійнасць персанажаў, сляпая вера ў Бога. А. Петрашкевіч засяроджвае ўвагу на варожасці паміж Маскоўскім князем Іванам III і Аляксандрам – каралём Польшчы і ВКЛ. У творы пастаянна гучаць заклікі да змагання, да абароны Радзімы. Прывід Канстанціна Астрожскага гаворыць: «Як чорна і як цяжка – чужая нага на зямлі нашай мілай. Колькі надзей знішчана, колькі лёсаў парушана. Брэты любяя, пакажыце звыклую мужнасць у гэты нялёгкі час!.. Няхай кожны акрые духам супраць непрыяцеля... Ведайце, што шчасце дапамагае смелым другам! Мужным слава даніну дае, а палахлівым – ганьбу!» [4, 100]. Прыведзеныя слова перадаюць боль за свой край прадстаўніка нашай краіны, падштурхоўваюць узніцца на змаганне з ворагам.

У п'есе «Час усё адкрые» галоўнымі героямі з'яўляюцца Януш Радзівіл – вялікі гетман ВКЛ, Аляксей Міхайлавіч – цар Русі, Ян Казімір – кароль Польшчы, Шарамецьеў – ваявода маскоўскі. Характарызуецца перыяд, калі была падпісана шведска-ліцвінская унія. Януш Радзівіл жадае захаваць вольным ВКЛ, а само пагадненне са шведамі ўспрымае як часовую з'яву: «Прыйдзе час і ўсё адкрые людзям. Т людзі зразумеюць, што Радзівілы са сваімі паплечнікамі ратавалі свой край, як маглі, ад поўнай загубы і спадзяваліся на лепшае» [4, 203]. Паводле Кейданскага дагавора 1655 года ВКЛ парывала дзяржаўную унію з Польшчай і заключала яе са Швецыяй. Ілюструеца палітычнае гульня Расіі з Рэччу Паспалітай. На дапамогу Аляксею Міхайлавічу выступіў і Багдан Хмяльніцкі. Успамінаеца і рэформа патрыярха Нікана, які ставіў за мэту выпраўленне богаслужэбных кніг і абраадаў на грэчаскі ўзор, бо гэта павінна было дапамагчы «пашырыць ... межы на землях паўднёвых славян» [4, 175]. Думаеца, што дамінуючая ідэя кнігі «Здрапежаная зямля» Алексія Петрашкевіча заключаецца ў словах Януша Радзівіла: «... Цывілізаваны свет запыніў дыханне і чакае, ці хопіць у насяленцаў падмандатнай тэрыторыі жадання, здольнасці і мудрасці пераадолець вякамі прывітую памяркоўнасць, млявасць і абыякавасць да свайго далейшага лёсу і зрабіць вырашальны выбар – ці заставацца народам, нацыяй і вярнуцца да сваіх каранёў, ці запрадацца, а затым рассеяцца і распыліцца паміж чужымі абрааванымі пранітымі народамі на прасцягах той Азіёпы пад двухгаловым крумкаром» [4, 206]. Сапраўды, на працягу многіх стагоддзяў перад нашай краінай стаяла гэта дылема. Бацькаўшчына прайшла доўгі і складаны шлях да свайго суверэнітэту, захавала сваю самабытнасць. Вялікая заслуга ў гэтым славутых сыноў краіны, якія вялі за сабою ўесь народ.

Згодна з Люблінскай уніяй, Вялікае княства Літоўскае і Польшча злучаліся ў адну дзяржаву – Рэч Паспаліту на чале з адным выбраным кірауніком. Асобны сейм ВКЛ скасоўваўся. Менавіта гэтыя падзеі раскрываюцца ў драме «Каралеўска-царская пастка». Бачна, што паслы ВКЛ імкнуліся захаваць самастойнасць сваёй краіны, прывілеі, каб не быць поўнасцю пад уладай Польшчы. Пра гэта сведчыць зварот Хадкевіча Яна Гераніма да польскага боку: «...Вы бераце унію з прыяцелямі сабе ў шляхе цве роўнымі, ладам дамовым годнымі» [4, 111]; «Мы прыехалі да вас па братэрства, па братэрскую міласць, а не страціць сваю Бацькаўшчыну, сваю дзяржаву і нашага пана – вялікага князя літоўскага, пазбаўленага свайго тытула княжацкага» [4, 114].

Жыгімонт II Аўгуст аў'яўляе, што з гэтага часу «ўводзяцца адна манета, адзін сейм, шляхта вызываеца ад мыта, палякам дазваляеца набываць зямлю ў былым Княстве, а ліцвінам – у Польшчы» [4, 134]. Варта адзначыць, што Алексій Петрашкевіч ужывае вытрымкі з дакументаў, не перайначвае сапраўдныя факты. Гэта дадае п'есам канкрэтныя, большай насычанасці, шматфарбнасці, набліжае да тагачаснай атмасфери, грамадскіх спраў.

Прыняцце Статута ВКЛ 1588 года апісана ў гістарычнай драме «Рупнасць дзяржаўцы». Гэты дакумент заканадаўча аформіў захаванне Вялікага княства Літоўскага як дзяржавы на суперак

акту Люблінскай унії. Статут быў падрыхтаваны ў час панавання Стэфана Баторыя прававедамі, працай якіх кіравалі А. Б. Валовіч і Л. І. Сапега. Быў падпісаны Жыгімонтам III – каралём Польшчы і вялікім князем ВКЛ. Канцлер Валовіч упэўнены, што «толькі Статут, як збор усіх законаў, дасць магчымасць вывесці, вырваць Княства з цянётаў Люблінскай унії, спыніць экспансію Польшчы. Толькі ён сцвердзіць непадлегласць і незалежнасць ліцвінскай дзяржавы, абароніць яе годнасць і права на свае тэрыторыі, надасць ёй роўнасць сярод роўных, возьмез пад апеку родную нам мову і культуру. Урэшце, толькі Статут, як збор законаў, стане сапраўдным падмуркам дзяржавы і дзяржаўнасці» [4, 140–141].

Яскрава выпісаны вобраз Льва Сапегі – падканцлера ВКЛ, які жыў у час рэфармацыі і позняга гуманізму на тэрыторыі Беларусі. Вялікай заслугай яго было тое, што ён бачыў прычыны палітычнага і культурнага заняпаду краіны. Гэта актыўная, дзейсная асаба. Барацьба Л. Сапегі з уніяй акрэслілася ў працы над III-м Статутам, праз які праводзілася ідэя ўмацавання прававога парадку. Усе дзяржаўныя органы абавязаны былі дзеяніцаць толькі ў адпаведнасці з законам. Гэта выключала самаўладства кіраўнікоў дзяржавы, феадалаў. Радзівіл Крыштоф кажа: «Зямля наша... набрыняла крывею, а сонца зацягнула шызым дымам пажараў... Ці не хопіць войнаў?!» [4, 142]. Заўважым, што гэта не адзінкавы прыклад, калі герой п'ес драматурга задае падобнае пытанне, разважае над лёсам краіны, імкнецца зразумець складанае становішча Айчыны, карэнным чынам выправіць яго.

Пісьменнік пераносіць нас на Грунвальдскае поле, канцэнтруе ўвагу на палітычных інтрыгах у трагедыі «Крыжовы шлях на Грунвальд». Характэрна для твора частая змена падзей, месца дзеяння: Трокі, Мальбург, Крэва, Вільня, Гародня, Кракаў, Салін і іншыя. Вядома, што Кейстут кіраваў у Троках і ўсёй заходніяй частцы ВКЛ. Паміж імі Ягайлам разгарнулася барацьба, апошні меў падтрымку крыжакоў. Кейстут быў вераломн захоплены ў палон і задушаны. Вітаўта (яго сына) таксама пасадзілі ў склеп. Аднак Алена – нявеста слугі Кейстута – памянялася з князем вопратка падчас наведвання яго, таму Вітаўт выйшаў на волю. Спачатку пасябраваў з Ордэнам, потым далучыўся да Ягайлы. Упамінаеца ў творы і факт шлюбу Ягайлы з польскай каралевай Ядвігай, акаталічванне ўсіх. Аўтар звязтае ўвагу на эмацыйны стан герояў, іх думкі, паводзіны. Кейстут слушна даводзіў сыну: «...Там, дзе пачынаюцца дзяржаўныя інтарэсы, там канчаеца сяброўства. Золата агнём вырабоўваецца, а сябар жыццёвымі напасцямі. Палітыка прызнае саюзікамі хаўруснікаў, а сяброўства ў ёй – вельмі небяспечнае захапленне!» [4, 10]. Як бачна, А. Петрашкевіча цікавіць матывацыя ўчынкаў герояў, іх асабістыя і грамадскія імкненні.

Самым злосным ворагам ВКЛ быў Тэўтонскі орден, які рэгулярна здзяйсняў свае напады. Агульны вораг, а таксама Крэўская унія рабілі Польшчу і ВКЛ саюзікамі. Крыжакі былі разгромлены падчас Грунвальдской бітвы, бо войскі Ягайлы і Вітаўта аб'ядналіся. Ягайла кажа: «Не думаў я, дарагі мой брат Вітаўт, калі шмат гадоў таму, як ты чакаў ад мяне смерці ў крэўскім замку, што вось такі выпадзе нам лёс і быlyя сябры, сваякі-братанічы, а пасля ворагі па Божай волі стануць баявымі пабрацімамі-саюзікамі, і наканавана ім будзе плячо ў плячо разам завяршыць справу сваіх продкаў – перамагчы Ордэн» [4, 56]. З гэтага часу пакладзены канец вяенай магутнасці тэўтонаў.

Некаторыя аспекты дзеянасці расійскай імператрыцы Кацярыны II паказваюцца ў драме «Развітанне з Радзімай». Засяроджана ўвага не толькі на дзяржаўных справах уладаркі трона, а і на яе асабістых пачуццях (каханне да Панятоўскага Станіслава Аўгуста – пасла Польшчы ў Расіі, караля Рэчы Паспалітай). Жанчына прызнаеца: «У свеце няма нічога лепшага і больш прыстойнага, чым дружба і кахранне; выключыць іх з жыцця – усё роўна, што пазбавіць свет сонечнага святла...» [4, 210]. На яе думку, палітыка «заключаеца ў трах словах: абставіны, меркаванні і ... выпадковасць» [4, 211]. Раскрываеца яе тонкі разлік, востры розум, багаты жыццёвы досвед, веданне законаў, псіхалогіі.

Міхал Клеафас Агінскі дае прысягу Кацярыне II і прэзентуе ёй паланэз «Развітанне з Радзімай». Выпісаны яшчэ адна вольнолюбівая асаба – Тадэвуш Касцюшка (герой вызваленчай вайны ў Амерыцы і паўстання 1794 г. на Беларусі). Расійская імперыя паўстае дзяржавай-агрэсарам, якая імкнецца завалодаць незалежнасцю «трах народаў – палякаў, ліцвінаў і жамойтаў» [4, 253]; Варта прывесці выказванні патрыёта: «Кожны чалавек, якой бы то ні было краіны, саслоўя або веры мае прыроджанае права атрымаць свабоду, валодаць уласнасцю, мець волю і роўнасць, у тым ліку і прыгонныя сяляне» [4, 253], «У Варшаўскай рыцарскай

школе ідэалам справядлівасці для мяне стаў грэк Цімамон, які некалі даў волю свайму краю, раздаў зямлю тым, хто яе ўрабляў, склаў мудрыя законы. А сабе нічога не браў. Свайму юнацкаму куміру я быў верным усё сваё жыццё і застануся верным яму да апошняга дня жыцця» [4, 256]. Тадэвуш Касцюшко трапіў у палон. Паражэнне паўстання 1794 года было непазбежным, бо яго не падтрымала сялянства, слабай аказалася буржуазія.

У творы падкрэсліваецца і паставанная зневаженая расійска-ардынская небяспека для Рэчы Паспалітай. Апісваецца стварэнне «Канстытуцыі Рэчы Паспалітай 3 мая». Гэта дзяржаўны дакумент, які рэгулюваў арганізацыю дзяржаўной улады, права і абавязкі грамадзян. Рэч Паспалітая стала канстытуцыйнай манархіяй. Кіраўніцтва караля абвяшчалася спадчынным. Каталіцызм з'яўляўся дзяржаўной рэлігіяй. Улада падзялялася на заканадаўчую, выканавчую і судовую галіны. Канстытуцыя карэнна змяніла структуру вышэйших органаў улады. Сойм ператвараўся ў орган, здольны да дзеяння. Польскі палітычны дзеяч і асветнік Калантай Гуга зазначае, што «дзяржаве трэба асновы кадыфікацыі крымінальнага ды грамадзянскага права» [4, 230], ухвале Статут княства.

Калі ў п'есе Уладзіміра Караткевіча «Кастусь Каліноўскі» супрацьпастаўляюцца дзве канстанты «смерць» і «неўміруча сас্তыць», то Алесь Петрашкевіч галоўнае месца адводзіць паняццю волі. Для яго актыўны грамадскі і літаратурны дзеяч XIX стагоддзя паўстаем у вобразе рыцара – самаадданага, высакароднага чалавека, які змагаецца за незалежнасць Бацькаўшчыны. Аўтар дакладна перадае атмасферу паўстання 1863 года ў п'есе «Рыцар свабоды», уводзіць у тэкст і сам маніфест часовага ўрада Літвы і Беларусі, у якім насельніцтва заклікалася падняцца на ўзброеную барацьбу, жыхары аб'яўляліся раўнаправнымі грамадзянамі незалежна ад нацыянальнасці і веравызнання. Галоўны герой выпісаны шчырым, мужным абаронцам правоў беларуса. У яго думках, дзеяннях прасочваюцца паводзіны інтлігентнага, выхаванага чалавека. Змагар вельмі спадзяеца на рэвалюцыйную дзеянасць, на выданне газеты «Мужыцкая праўда». Яго словаў гучыць як палымяныя заклікі, лозунгі: «Дзецокі! Гэта барацьба святая, яна за цэласнасць распаласаваных тваіх земляў, за ўласнасць абыздоленых у сваёй Айчыне сыноў, святая кроў, герайчна пралітая за свабоду і роўнасць усіх вызнанняў, традыцый і мовы тваіх братоў!.. Няма часу марудзіць, нам нельга ўжо цягнуць далей» [4, 270]. Аднак сялян сярод паўстанцаў было мала. Расійскія ўлады падавілі рэвалюцыйную хвалю дзякуючы вайсковай сіле і жудасным рэпрэсіям у адносінах да яго ўдзельнікаў. Значную ролю ў гэтым плане адыграў віленскі генерал-губернатар М. М. Мураўёў, які самааддана выконваў свою справу. «Я уже не молод, я почти стар, и священный мой долг перед Россией и её цесарем в том, чтобы теперь уже в последний раз через такое сито просеять относительно просвещённую часть населения этого опасного края, чтобы в нём не осталось и следа даже от маломальского проблеска национального духа и интеллекта вообще» [4, 289]. Узнаўляючы ў творы допыты Каліноўскага, пісьменнік акцэнтуе ўвагу на трапнасці арыштанта. Наконт палітыкі Мураўёва патрыёт кажа, што той «вырашыў нас скрашыць і зламаць, знішчыць і змесці. Мэта неразумная і звязына...» [4, 302]. Адкрыта ў вочы яму заяўляе: «Усё сваё жыццё ніколі не ішоў у кірунку сваіх перакананняў, якіх у яго ніколі і не было, а заўсёды ішоў у напрамку палітычнага спадарожнага ветру, які лістівіў, кланяўся, выкручваўся. Прыніжаўся ўсялякім чынам, які ведаў толькі ўладаюбства і прагнасць, які нарэшце быў абвінавачаны ў бязмежным казнокрадстве і спісаны царом у адстаўку і тым жа царом быў прызначаны нам у якасці крывавага ката» [4, 307]. Паралельна з развіццём грамадскіх падзеяў падаеца і любоўная лінія: каханне Кастуся і Марысі Ямант. Гэта сапраўды чистыя і светлыя адносіны адзін да аднаго, узаемны клопат і давер. Дваццацішасцігадовы юнак выклікае захапленне і павагу нават у Мураўёва. Каліноўскага прыгаварыў ваенны суд да вышэйшай меры пакарання. Аднак Алесь Петрашкевіч сцвярджае, што герой усё роўна застаўся пераможцам, з годнасцю вытрымаў допыты, нават паспей «прынізіць» ворагаў.

Падзеі Слуцкага паўстання, з'езда 14 лістапада 1920 года сталі матэрыялам для трагедыі «Апошні збройны чын». Кіравалі з'ездам беларускія эсэры, якіх падтрымлівала большасць дэлегатаў. На ім была абрана Беларуская рада Случчыны на чале з У. М. Пракулевічам, якая была апанавана імкненнем аднавіць незалежнасць Беларусі ў яе этнографічных межах, захаваць права сялянства ад гвалтаў «з боку чужаземных захватчыкаў» [4, 366]. Адзін з галоўных персанажаў твора Якубецкі Андрэй заяўляе: «Слуцкае паўстанне давяло ўсяму свету волю беларускага народа да самастойнага незалежнага жыцця. Яно давяло, што беларускі народ рашуча й станоўча

адкіда апеку так званых братоў як з Усходу, так і з Захаду» [4, 256]. Камандзір Слуцкай брыгады капитан П. М. Чайка і камандзір палка А. Анцыповіч усведамлялі, што ў складзе іх войска недастатковая колькасць змагароў. Калі П. М. Чайка пакінуў брыгаду, камандаванне ўзяў на сябе штабс-капітан А. А. Сокал-Кутылоўскі. Аднак ніякіх узброеных сутыкненняў з Чырвонай Арміяй не адбылося. Вядома, што Расія падпісала з Польшчай Рыжскі мірны дагавор у 1921 годзе. Негатыўнай з'явай пагаднення быў адыход тэрыторыі Заходніяй Беларусі да Польшчы.

Гістарычна трагедыя «Наканавана быць Прарокам» А. Петрашкевіча раскрывае час барацьбы з беларускім нацыянал-дэмакратызмам. У 30-я гады XX стагоддзя ідэя нацыянальнага Адраджэння аб'яўлася крымінальнай. Творчая інтэлігенцыя, лепшыя дзяржаўныя дзеячы аказаліся ў засценках ДПУ. З дакументальнай дакладнасцю распавядеца ў п'есе пра напружены час у жыцці Я. Купалы, праўдзіва перадаеца жудасная атмасфера ў грамадстве. Галоўнае для ўлады – разгром контррэвалюцыйнай арганізацыі. Таму з'яўляючыся ў краіне даносчыкі, правакатары, прыстасаванцы. Напрыклад, Бэндэ дзеля выслугі распавядзе пра літаратурныя гурткі ў краіне, пра дзейнасць кожнага пісьменніка. Даносчык сцвярджае так: «І не мае значэння, хто, што і як піша. Для нас найважнейшы клясавы прынцып – «свой» ён ці «чужы» [4, 381].

Занатоўваючыца ў трагедыі шматлікія начныя допыты, на якіх пясняр паводзіць сябе спакойна, упэўнена, годна трymаеца. Янка Купала вядзе размовы з сабакам, бо нікому нельга давяраць. Назіраючыца песімістычныя ноткі ў яго голасе: «Паламалі мяне, Журан, пакалечылі, знявчылі, зруйнавалі!.. Адабралі пакой і ўпэўненасць. Мой верші страціў свой патаемны сэнс. У свеце няма праўды і сумленнасці, а ў душы Паэта няма больш суладнасці. А думка ж Паэта павінна быць вольнаю, як вецер, і безгранічнаю, як даль усясветная» [4, 386–387]. У вершы «Перад будучыніяй», уведзеным у кантэкст п'есы, далейшы лёс землякоў бачыцца яму невядомым, гучаць матывы расчаравання, адчування нацыянальнага ўшчамлення. Гэта дысгармонія ў душы паэта, а таксама выклік у ДПУ ў лістападзе 1930 года прывялі песняра да спробы самагубства. Ён пакідае ліст на імя старшыні ЦВК СССР і БССР Чарвякова, у якім са шчырасцю занатоўвае: «Быў толькі паэтам, які думаў аб шчасці Беларусі... Уміраю, прымяочы тое, што лепей смерць фізічная, чымся незаслужаная палітычная» [4, 411]. Пад час знаходжання пісьменніка ў бальніцы ў «Звяздзе» выдаеца ад яго імя «Адкрыты ліст...», у якім асуджаючыца адраджэнская ідэя беларускай незалежнай дзяржавы, змяшчаеца пакаянне аўтара. Але вядома, што Я. Купала ніколі ў жыцці не адмаўляўся ад сваёй песні, мараў, лёсу змагара. Уся яго творчая дзейнасць «узнікла як выяўленне і адбітак сутнасці важнейшых гістарычных этапаў фарміравання грамадской, сацыяльной і эстэтычнай свядомасці беларускага народа» [5, 9].

Слушна заяўляе Духоўнік, які прыходзіць адпусціць грахі пісьменніку ў бальніцу: «Народ нельга закатаваць ці забіць, калі ён народ! Калі яму не здраджаюць павадыры! А вы, шаноўны паэт, амаль не здрадзілі. Вялі, вялі сліпых, а потым наважыліся і сябе асляпіць» [4, 416].

Апісаны ў творы і размовы героя з Я. Коласам і У. Ігнатоўскім. Відавочна, што хвалюе іх тагачасны рэжым, становішча народа. Усевалад Макаравіч падкрэслівае, што назіраеца генацыд супраць беларусаў: «Пачынаюць, як бачыце, з вынішчэння рыцараў Адраджэння. А іх яшчэ так нямнога... Так мала!..» [4, 409]. Даведваемся і пра напісанне Якубам Коласам пакаяльнага ліста.

На працягу ўсяго твора гучаць публіцыстычныя радкі песняра, вершы. Аўтар ужо з першых сваіх выступленняў у друку выказаў прыхільнае стаўленне да нацыянальнага самавызначэння. Пісьменнік «настойліва і нястомн тварыў нацыю беларусаў, як мог і як умее фарміраваў яе самабытнае духоўнае ablічча, пашыраў нацыянальную свядомасць, узбагачаў беларускую літаратурную мову, надзяляў беларусаў мастацкімі фарбамі, вызначаў іх духоўныя арыенцыры» [4, 2]. Лагічна ўжыты ў творы артыкулы «Больш самачыннасці», «Незалежнасць». У першым складанасць становішча землякоў вытлумачваеца і асаблівасцямі нацыянальнага характару: «Цікавыя людзі мы – беларусы!.. Ліха церпім ды чакаем, што вось нехта прыйдзе і гэта нашае ліха забярэ з сабою» [4, 389]. Другі артыкул раскрывае асноўную ідэю беларускай аўтаномнасці. Аўтар задумваеца над tym, чаму ўзнікаюць і атрымліваюць прызнанне новыя дзяржавы – Польшча, Літва, Украіна і іншыя, маюць права на незалежнасць: «На ўсякую іншую незалежнасць кожны з вамі згодзіцца, абы толькі не на беларускую. Чаму гэта так?..» [4, 403].

Па вершах, выкарыстаных у п'есе «Наканавана быць Прарокам», можна прасачыць асноўны накірунак ідэй песняра: пратэст супраць несправядлівых законаў, імкненне да волі, чаканне новага парадку, барацьба за ўсё беларускае, заклік да змагання:

«...Паўстань, народ! Прачніся, беларусе!

Зірні на Бацькаўшчыну, на сябе!» [4, 421].

Як бачна, Янка Купала паўстае змагаром за самабытнасць беларусаў, нацыянальнае самавызначэнне. Відавочная яго павага да свайго этнасу, патрыятызм, непрымірымасць да нацыянальнага прыгнёту. Класік выказваецца словамі народа, жыве яго надзеямі, думкамі, праблемамі.

П'еса «Дагарэла свечачка» прысвечана аўтарам матулі, напісана як маналог беларускі. Падаецца плач нашай краіны па сваіх дзесяцях, ужываецца ў творы і калыханка. Аўтар ілюструе перыяд эвакуацыі пасля Чарнобыля з забруджаных тэрыторый. Старых людзей накіроўваюць у багадзельні. Уздымаецца жаночае пытанне, недахоп мужчын па прычыне войнаў, адсюль ідзе матыў нязведенага кахання, неспазнанага шчасця. Гучна пастаўлена праблема п'янства пасля аварыі. Згадваюцца такія гістарычныя перыяды, як улада Чырвонай Арміі, кіраўніцтва Сталіна, стварэнне калгасаў, Вялікая Айчынная вайна. Удала ўплецена ў сюжэтную канву твора малітва галоўнай герайні Марфы, якая не жадае развітвацца са сваім родным кутком: «... Госпадзі, не забудзь крыўдзіцеляў нашых, і благотнікаў таксама. Аддай кожнаму па заслугах іх. А нас, грэшных, што дзетак нарадзілі на здзек ворагам і сваёй дурной уладзе, якая нас вяла, вяла і давяла да Чорнай зоркі. А калі ўсё гэта з тваёй волі, Божачка, то скажы, за што?» [4, 443]. Гаспадыня запальвае сваю хату і кладзецца ў дамавіну. Гэтым учынкам пацвярджаецца яе няскоранасць лёсу, абставінам. Драматург пераконвае, што беларусаў не знішчыць.

Вывады

Такім чынам, гістарычныя п'есы Алеся Петрашкевіча з кнігі «Здралежаная зямля» маюць інфармацыйны змест, раскрываюць шырокую панараму тагачасных падзеяў, узнаўляюць фактаграфічныя матэрыялы, дапамагаюць усведамленню нацыянальнай гіднасці, умацаванню беларускай самасвядомасці, характарызуяць рыцараў нацыянальнага руху. Аўтар удала скампанаваў творы, падабраў ім адпаведныя назвы. Відавочная яго занепакоенасць лёсам Беларусі, месцам дзяржавы сярод іншых. Пісьменнік звярнуў увагу на найболыш значныя паўстанні і войны XIV–XX стагоддзяў, выкарыстаў у сваіх трагедыях і драмах даследаванні вучоных у галіне гісторыі.

Літаратура

1. Патук, Т. Да юбілею Алеся Петрашкевіча / Т. Патук // Бібліятэка працануе. – 2005. – № 2. – С. 24.
2. Петрашкевіч, Алесь. Ці можна пагадзіцца з Шэкспірам? Тэма для невялікай аднаактоўкі, якую, магчыма, напіша драматург Алесь Петрашкевіч / Алесь Петрашкевіч ; гутарыла Таццяна Падаляк // Звязда. – 29 крас. – 2000. – С. 7.
3. Шапран, Сергей. Драматургия жизни. Желая вернуть белорусам историческую память, Алесь Петрашкевич вынужден писать в стол / Сергей Шапран // Белорусская деловая газета. – 2000. – 21 июля. – № 14. – С. 14.
4. Петрашкевіч, Алесь. Здралежаная зямля / Алесь Петрашкевіч. – Мінск : УП «Тэхнапрынт», 2003. – 448 с.
5. Майхровіч, А. Грамадска-палітычныя погляды Янкі Купалы / А. Майхровіч // Весці АН БССР. Серыя грамадскіх навук. – 1982. – № 3. – С. 9–15.

Summary

Artistic comprehension of history of our country in the plays by Ales Pettrashkevich is considered in the article (on the example of the book «Exhausted land»). The emphasis is made on the author's use in his creative work of documents, new research materials of Belarusian historians while describing panoramic events of the 14th–20th centuries. The playwright characterizes the representatives of the national movement, supports the aspiration for independence.

Паступіў у рэдакцыю 06.07.10.

Т. П. Бочкар

СІНАНІМЧНЫЯ АДНОСІНЫ ПАМІЖ ШМАТЗНАЧНЫМІ СЛОВАМІ Ў ЛЕКСІЧНЫХ ВАРЫЯНТАХ ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ БЕЛАРУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ МОЎ

У артыкуле разглядаюцца сінанімчныя адносіны паміж шматзначнымі словамі ў лексічных варыянтых фразеалагізмаў беларускай і англійскай моў. Вылучаюцца наступныя тыпы лексічных сіонімаў: раўназначныя, семантычныя, стылістычныя, семантычна-стылістычныя. Паказана, што самымі шматлікімі ў складзе фразеалагізмаў абедзвюх моў з'яўляюцца раўназначныя сінанімчныя лексічныя заменінкі. Выяўлена, што вар'іруемых лексічных адзінкі, якія маюць адрозненні ў сігніфікатыўна-дэнататыўным кампаненце ці розную функцыянальна-стылявую прыналежнасць, скільны страчваюць свае дыферэнцыйныя семы ў складзе фразеалагізмаў, але захоўваюць эмацыянальна-экспрэсійную афарбоўку.

Уводзіны

Вар'іраванне лексічных кампанентаў у складзе фразеалагічных адзінак (далей ФА) мае сістэмныя харктары. Гэтыя кампаненты, калі іх разглядаюць на ўзоруні слоў, знаходзяцца паміж сабой у пэўных адносінах: асацыятыўных, гіпера-гіпанімічных, тэматычных і інш. Часцей за ўсё пераменныя лексічныя адзінкі (далей ЛА) абазначаюць адно і тое ж ці блізкія паняцці і належаць да адной часціны мовы, г. зн. уступаюць у сінанімчныя адносіны. У навуковай літаратуры праблеме лексічнай сінаніміі прысвячана шэраг прац, але пытанне сінанімічных адносін паміж шматзначнымі пераменными кампанентамі ў складзе ФА ў супастастаўляльным аспекте з'яўляецца пакуль што навырашаным.

Вынікі даследавання і іх аблімеркаванне

Сінанімчнасць вар'іруемых кампанентаў можа быць поўнай і частковай. Згодна з традыцыйнай класіфікацыяй лексічных сіонімаў вылучаюцца наступныя іх тыпы: раўназначныя (або абсалютныя, поўныя), семантычныя (або паняцціныя, ідэаграфічныя), стылістычныя і семантычна-стылістычныя сіонімы [1, 242], [2, 11], [3, 56], [4, 64], [5, 43], [6, 29], [7, 121].

Раўназначныя сіонімы цалкам супадаюць значэннем і не маюць стылістычных адрозненняў. Семантычныя сіонімы абазначаюць адно і тое ж паняцце, але маюць дыферэнцыйныя прыметы ў канцэптуальны часццы лексічнага значэння. Стылістычныя сіонімы – гэта слоўы, якія не маюць сэнсавых разыходжанняў, аднак належаць да розных стыляў і сфер ужывання і могуць мець розную эмацыянальна-экспрэсійную афарбоўку. Да семантычна-стылістычных сіонімаў адносяцца ЛА, якія адрозніваюцца паміж сабой семамі ў значенні і стылістычнай харктарастыкай.

Гэтыя групы сіонімаў лёгка прасачыць сярод монасемантычных вар'іруемых ЛА, якія сталі кампанентамі фразеалагізмаў. Аднак абсалютную большасць сінанімічных адзінак сярод пераменных кампанентаў фразеалагізмаў складаюць шматзначныя слоўы. Сярод іх многія ЛА сінанімізуюцца не ва ўсіх, а толькі ў некаторых сваіх значэннях. Менавіта такія шматзначныя слоўы і з'яўляюцца аб'ектам разгляду ў гэтым артыкуле.

Для аналізу фразеалагізмаў беларускай мовы, ахопленых з'явай лексічнай варыянтнасці, быў узяты слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы І. Я. Лепешава (далей СФ) [8], а для даследавання лексічных варыяントаў ФА англійскай мовы – Оксфардскі слоўнік англійскіх ідыёём (далей ODEI) [9].

Шматзначныя слоўы, якія з'яўляюцца сінанімічнымі ў некаторых сваіх значэннях, могуць цалкам супадаць гэтымі значэннямі або мець семантычныя ці стылістычныя адрознені.

Раўназначныя сіонімы. У беларускай ФА *многа* (шмат) браць на сябе вар'іруемых прыслоўі на лексічным узоруні з'яўляюцца сіонімамі, якія супадаюць толькі першым значэннем. Слоўа *многа* мае два значэнні: 1) 'у вялікай колькасці, у вялікай ступені; не мала; значна, у значнай

ступені'; 2) 'больш чым патрэбна, лішне' [10, Т. 3, С. 168]. ЛА *штамт* мае чатыры значэнні: 1) 'у вялікай колькасці, у значнай ступені; не мала, многа; напэўна вялікая колькасць каго-н., чаго-н.'; 2) у спалучэнні з прыметнікамі і прыслоўямі вышэйшай ступені азначае 'значна, намнога'; 3) у пытальных сказах азначае 'колькі'; 4) у спалучэннях з адноснымі займеннікамі абазначае 'многія, многае' [10, Т. 5, Кн. 2, 377].

Адным значэннем супадаюць вар'іруемыя лексемы ў наступных беларускіх ФА: *адчуваць глебу (грунт) пад нагамі, воз і цяпер (зараz) там, гамоніць (гаворыць) з небам, з'есci з трыбуhami (з вантрабамi), кот у мяшку (у торбе) і інш.*

У англійскіх фразеалагізмах некаторыя слова таксама з'яўляюцца сінанімічнымі не ва ўсіх сваіх значэннях. У складзе ФА *keep one's eyes peeled (skinned)* (трымаць свае очы вылупленымі) 'пільна глядзець на каго-н.' ЛА *peel* мае тры значэнні: 1) 'абіраць шалупінне з садавіны і агародніны'; 2) 'абдзіраць'; 3) 'лушчыцца, ablazіць' [11, 1044]. Дзеяслово *skin* таксама мае тры значэнні: 1) 'абіраць шалупінне з садавіны і агародніны'; 2) 'абдзерці скуро, пакрыўдзіць сябе'; 3) 'цалкам падмануць каго-н.' [11, 1347]. Гэтыя лексемы супадаюць толькі першым значэннем 'абіраць шалупінне з садавіны і агародніны'.

Група англійскіх выразаў з пераменнымі кампанентамі, якія супадаюць адным значэннем, нешматлікая – усяго 47 адзінак: *a tall story (tale)* (перабольшшаная гісторыя (апавяданне)) 'непраўдападобны аповед'; *raise (put up) hare* (падняць зайца) 'пачынаць тэму для размовы з мэтай адхілення ад асноўнай тэмы размовы'; *take sb's drift (meaning)* (узяць чый-н. сэнс (значэнне)) 'зразумець'; *the whole (full) bag of tricks* (цэлая (поўная) сумка фокусаў) 'усе рэчы, прадметы, працэдуры і г. д., якія адпаведныя і магчымыя' і інш.

ЛА, якія сталі кампанентамі фразеалагізмаў, могуць супадаць больш чым адным значэннем. Так, у беларускай ФА *робіць чэсць (гонар)* вар'іруемыя назоўнікі маюць два аднолькавыя значэнні: чэсць 1) 'сукупнасць маральных прынцыпаў, якімі чалавек кірецца ў сваіх грамадскіх і асабістых паводзінах; грамадская, прафесійная і іншая годнасць чалавека'; 2) 'аўтарытэт, незаплямленая рэпутацыя чадавека, яго чэснае, добрае імя'; 3) 'цнота, нявіннасць (пра жанчыну)'; 4) 'слава, павага, пашана каму-н.' [10, Т. 5, Кн. 2, 338]; *гонар* 1) 'грамадская або маральная годнасць, тое, што выклікае ўсеагульную павагу'; 2) 'павага, слава'; 3) 'перавялічанае ўяўленне пра сваю годнасць; фанабэрыйстасць, пыха' [10, Т. 2, С. 69]. Кампаненты чэсць і *гонар* сінанімізуюцца ў двух значэннях: 'грамадская або маральная годнасць' і 'павага, слава'.

У англійскай мове ў складзе ФА *one's head rules (governs) one's heart* (чыя-н. галава кіруе сэрцам) 'розум, разважлівасць вызначаюць чые-н. паводзіны, а не эмоцыі' слова *rule* і *govern* з'яўляюцца сінанімічнымі ў першых двух значэннях: *rule* 1) 'кіраваць, валадарыць, панаваць, мець уладу'; 2) 'устанаўляць правілы, мець упłyў'; 3) 'вырашаць, пастанаўляць (у судзе)'; 4) 'лінейць, разлінейваць' [11, 1241]; *govern* 1) 'кіраваць (дзяржавай), уладарыць, рэгуляваць'; 2) 'мець упłyў, вызначаць, абумоўліваць'; 3) *граматычнае* 'кіраваць'; 4) 'валодаць сабой' [11, 617].

Сярод вар'іруемых сінонімаў у складзе беларускіх і англійскіх ФА сустракаюцца і ЛА, якія супадаюць больш чым двума значэннямі. Так, у выразе *ведаць (знаць)* толькі вар'іруемыя дзеясловы сінанімізуюцца ў сямі значэннях. Слова *ведаць* азначае: 1) 'знаць што-н., мець уяўленне пра што-н.; мець звесткі пра каго-, што-н.'; 2) 'мець веды, навыкі, умець рабіць што-н.'; 3) 'быць знаёмым з кім-н.; адрозніваць ад другіх'; 4) 'усведамляць, уяўляць, разумець'; 5) 'перажываць, адчуваць; мець справу, знацца, знаць'; 6) 'кіраваць, распарараджацца кім-, чым-н.'; 7) 'памятаць, не забываць'; 8) 'ужываецца ў тых выпадках, калі неабходна зварнуць увагу субяседніка на тэму гутаркі' [10, Т. 1, С. 473]. ЛА *знаць* мае наступныя значэнні: 1) 'тое, што і ведаць (у 1–5, 7 і 8 знач.)'; 2) 'відаць, можна заўважыць'; 3) 'значыцца, значыць, відаць' [10, Т. 2, С. 501]. Аднак паводле ўнутранай формы ФА *ведаць (знаць)* толькі першае, другое і чацвёртае значэнні вар'іруемых дзеясловоў маглі легчы ў аснову выразу.

У англійскім фразеалагізме *make one's flesh creep (crawl)* (прымушаць чыё-н. цела ўздрыгваць) 'выклікаць у каго-н. жах, нянавісць, трывогу' пераменные кампаненты з'яўляюцца сінанімічнымі ў трох значэннях. Дзеяслово *creep* мае наступныя значэнні: 1) 'падкрадацца';

2) ‘поўзаць, паўзіці’; 3) ‘паступова стаць часткай чаго-н. і змяніць гэта’; 4) ‘сласца (пра паўзучыя расліны)’; 5) ‘паступова напаўняць або пакрываць (пра хмары, туман)’; 6) ‘уцерціся ў нечую ласку, прыніжацца перад кім-н.’; 7) ‘узdryгваць ад жаху’ [11, 320]. ЛА *crawl* абазначае: 1) ‘поўзаць, паўзіці’; 2) ‘паўзіці (пра насякомае)’; 3) ‘цягнуцца, павольна рухацца’; 4) ‘уцерціся ў нечую ласку, прыніжацца перад кім-н.’; 5) ‘кішэць (ад мурашак, людзей)’; 6) ‘чуць дрыжыкі ад страху’ [11, 318]. ЛА *creep* і *crawl* супадаюць такім значэннем, як ‘поўзаць, паўзіці’, ‘уцерціся ў нечую ласку, прыніжацца перад кім-н.’ і ‘узdryгваць ад жаху’. Але ў дачыненні да вобразу, які ляжыць у аснове фразеалагізма, апошнє значэнне, а менавіта яго сема ‘узdryгваць’, і стала фразеаўтаральным.

Большым адным значэннем супадаюць пераменныя кампаненты ў такіх беларускіх ФА, як: *бабка надвое варажыла* (*гадала*), *браць* (*хапаць*) за горла, *гарэць* *сінім полыменем* (*агнём*), *губляць* (*траціць*) *галаву*, *дыхаць* *вольна* (*свабодна*), з *дарагой* (*мілай*) *душой*, *камяк падкаціўся* (*падступіў*) *да горла*, *не зірнуўшы* (*не паглядзеўшы*) *у святыцы біць* у званы, *падымаць* (*узімаць*) *галаву*, *свет адчыняеца* (*адкрываеца*) і інш.

У наступных англійскіх ФА вар’іруемых кампаненты супадаюць двумя ці болей значэннямі: *a lion in the path (way)* (леў на дарозе (сцежы)) ‘замінка ці перашкода, якую прыводзяць у якасці прычины невыканання чаго-н.’; *hold (keep) the ring* (трымаць пярсцёнак) ‘кантроліруюць ці быць адказным за барацьбу, спаборніцтва ці спрэчку’; *strike (hit) a false note* (ударыць па памылковай ноце) ‘дзеянічаць, гаварыць ці пісаць недакладна’; *suit (fit) one's book* (падыходзіць да сваёй кнігі) ‘быць зручным ці выгодным для сваіх мэт’ і інш.

У абедзвюх мовах наяўнасць раўназначных сінонімаў сярод пераменных кампанентаў у складзе ФА – з’ява даволі распаўсюджаная. Сярод прааналізаваных намі вар’іруемых шматзначных ЛА, якія ўступаюць у сінанімічныя адносіны, самымі шматлікімі з’яўляюцца менавіта раўназначныя сінонімы: яны сустракаюцца ў 384 ФА беларускай і ў 183 ФА англійскай моў.

Семантычныя сінонімы. У абедзвюх мовах сустракаюцца і такія фразеалагізмы, у якіх сінанімічныя значэнні пераменных кампанентаў адрозніваюцца асобнымі семамі. Аднак падобныя значэнні вар’іруемых ЛА схільны страчваць свае адрозненні ў працэсе ўтварэння варыянтаў фразеалагізмаў.

Так, у СФ знайдзены 162 ФА, у якіх вар’іруемых шматзначныя лексічныя кампаненты супадаюць некалькімі значэннямі, але адрозніваюцца некаторымі семамі ў гэтых значэннях. У выразе *i пальцам не крануць* (*не зачатапіць*) пераменны дзеяслово *крануць* мае наступныя значэнні: 1) ‘датыкнуцца, дакрануцца да каго-, чаго-н.; чапаць; прыцягваючыся да пэўнага месца, дастаць сабой каго-, што-н.’; 2) ‘узыць у рукі што-н., пакарыстацца чым-н.’; 3) ‘парушыць чый-н. спакой; дакучаць, турбаваць; *перан.* спыніцца на кім-, чым-н., закрануць каго-, што-н. у прамове, гутарцы’; 4) ‘*перан.* усхваляваць, расчуліць’; 5) ‘свайм уздзейннем змяніць пачатковы выгляд або пакрыць паверхню чаго-н.; *перан.* пакінуць след, выклікаць змены ў чым-н.; *перан.* парушыць, нанесці якую-н. шкоду’; 6) ‘прывесці ў рух; паварушиць што-н.; узікаючы, выклікаць лёгкі рух чаго-н.’; 7) ‘цягнучы, папіхаючы, зрушыць з месца, прымусіць рухацца’; 8) ‘зрушыцца з месца, пачаць рух; пра пачатак ледаходу на рацэ; адправіцца ў дарогу, пайсці або паехаць куды-н.’ [10, Т. 2, С. 722]. ЛА *зачапіць* азначае: 1) ‘захапіць, падчапіць (кручком, пятлём і пад.); рухаючыся, выпадкова закрануць што-н., дакрануцца да каго-н.’; 2) ‘*перан.* зрабіць шкоду каму-, чаму-н., папсаваць; усхваляваць, абудзіць якое-н. пачуццё; разм. зняважыць чые-н. пачуцці, інтэрэсы’; 3) ‘пачаць гаворку, размову з кім-н., сказаць каму-н. што-н.; *перан.* закрануць у размове, гутарцы якое-н. пытанне, тэму’ [11, Т. 2, С. 417]. Семантычныя адценныя дзеясловы супадаюць першым значэннем, але адрозніваюцца семамі ‘выпадковасць’ у слове *зачапіць*. Другое значэнне ЛА *зачапіць* ≈ пятаму значэнню ЛА *крануць*, але ў апошнім выпадку прысутнічаюць і іншыя адценні. Трэцяе значэнне *зачапіць* ≈ трэцяму значэнню *крануць*, але ў ЛА *крануць* ёсць сема ‘дакучаць’. Аднак паводле ўнутранай формы, уласцівай ФА *i пальцам не крануць* (*не зачатапіць*), толькі першае значэнне дзея слова *крануць* і першае значэнне ЛА *зачапіць* леглі

ў аснову гэтага выразу. Слова *зачапіць* з дыферэнцыйнымі семамі ‘выпадковасць’, ‘падчапіць (кручком, пятлёй і пад.)’ і інш. у складзе ФА нівеліруе свае адрозненні. Аб страчванні семантычнымі сіонімамі сваіх семантычных дыферэнцыйных прымет у складзе ФА пісала А. І. Дзіброва ў працы «Варыянтнасць фразеалагічных адзінак у сучаснай рускай мове» [12, 153].

Іншыя прыклады семантычных сіонімаў сярод пераменных кампанентаў беларускіх ФА, дыферэнцыйныя адценні ў значэннях якіх з’яўляюцца неістотнымі: *кідаць (пускаць) слова на вецер, ледзь стаяць (трывацца) на нагах, пацэліць (патрапіць) у яблычак, прыпіраць (прыціраць) да сценкі, прыціскаць (прышчамляць) хвост, страліць (біць) з гарматы на вераб’ях, укараціць (падрэзаць) язык, уставаць (падымацца) з каленяў, чэрці вяселле спраўляюць (гуляюць)* і інш.

У складзе англійскай ФА *jog (nudge) somebody's arm* (папхнуць, штурхануць чыю-н. руку) ‘нагадваць каму-н., угаворваць каго-н. зрабіць нешта; надакучаць’ ЛА *jog* мае тры значэнні: 1) ‘бегчы трушком’; 2) ‘лёгка штурхануць, папхнуць’; 3) ‘прыпамінаць, нагадваць’ [11, 762]. А слова *nudge* – пяць значэнняў: 1) ‘лёгка штурхануць, папхнуць каго-н. лакцём, асабліва каб прыцягнуць увагу’; 2) ‘цягнуць нешта, мякка піхаючы’; 3) ‘неназойліва ўгаворваць каго-н. зрабіць што-н.’; 4) ‘амаль дасягнуць пэўнага ўзору або колькасці’ [11, 970]. Гэтыя лексемы супадаюць адным значэннем ‘лёгка папхнуць каго-н.’, але дзеяслоў *nudge* адрозніваецца семамі ‘папхнуць каго-н. локцем’ і ‘каб прыцягнуць увагу’. Аднак паводле ўнутранай формы фразеалагізма *jog (nudge) somebody's arm*, наяўнасць гэтых сем з’яўляеца неактуальнай.

Неістотнымі можна лічыць і семы ў сігніфікатыўна-дэнататыўным кампаненце значэння, якімі адрозніваюцца пераменные кампаненты ў наступных англійскіх ФА (усыго 32 фразеалагізмаў): *a hard (harsh) world* (цяжкі (суроўы) свет) ‘пра жыццё, якое лічаць барацьбой супраць прыродных умоў, няшчасцяў, і асабліва спаборніцтвам паміж людзьмі’; *all very fine (well)* (усё вельмі добра) ‘разумна ці зразумела ў тэорыі, але не разумна ці не зразумела ў іншых абставінах ці ў дачыненні да другога чалавека’; *innocent as a baby (child)* (нявінны як дзіця) ‘цалкам бязвінны ў дачыненні да якога-н. учынку ці па сваёй прыродзе’; *change (swap) horses* (мяняць каней) ‘перамяніць (нечакана ці нязграбна) сваю перавагу ці давер з аднаго чалавека на другога; змяніць курс дзеяння’; *up stakes (sticks)* (угору калы (палкі)) ‘перабірацца на іншае месца жыхарства ці працы’; *take (grab) a pew* (узяць (хапаць) лаўку) ‘сесці’ і інш.

Стылістычныя сіонімы. Да стылістычных сіонімаў у асобных іх значэннях можна аднесці тыя шматзначныя слова, якія супадаюць гэтымі значэннямі дэнататыўна, але адрозніваюцца стылявой прыналежнасцю або эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкай. Так, у беларускай ФА *затыкаць горла (глотку)* варыянтныя назоўнікі сінанімізуюцца ў адным значэнні, але належаць да розных стыляў. ЛА *горла* азначае: 1) ‘храстковая трубка, якая змяшчаеца ў пярэдняй частцы шыі і з’яўляеца пачаткам стрававода і дыхальных шляхоў; пярэдняя частка шыі, у якой змяшчаеца гэта храстковая трубка’; 2) ‘верхняя звужаная частка пасудзіны’; 3) ‘вузкі праход з заліва або ўнутранага мора ў адкрытае мора; рукаў у вусці ракі; *перан*, пра ўсякі вузкі праход у чым-н.’ [10, Т. 2, С. 71]. ЛА *глотка* мае наступныя значэнні: 1) ‘частка стрававальнага апарату – мышачная трубка, якая злучае поласць рота са страваводам’; 2) ‘разм. горла’ [10, Т. 2, С. 57].

Стылістычныя сіонімы сярод пераменных кампанентаў заўважаны ў 33 ФА беларускай мовы. Сярод іх сустракаюцца ЛА, якія належаць да нейтральнай лексікі і ўступаюць у сінанімічныя адносіны са словамі, якія ўжываюцца ў гутарковым стылі: *рваць горла (глотку), драць горла (глотку), моцны (дужы) пол, не надта (не дужса) разгонішся* і інш.

У англійскім выразе *a dirty (mean) trick* (брудны (нядобры) фокус) ‘кепскі ці нячэсны ўчынак, які прычыняе муکі іншаму чалавеку’ вар’ируемыя прыметнікі сінанімізуюцца ў адным значэнні, але маюць стылістычны адрозненні. ЛА *dirty* азначае: 1) ‘нячысты’; 2) ‘амаральны’; 3) ‘разм. непрыемны, дрэнны’; 4) ‘нячэсны’; 5) ‘які валодае наркотыкамі’ [11, 380]. Прыметнік *mean* мае наступныя значэнні: 1) ‘непрыемны, нядобры’; 2) ‘скүпы’; 3) ‘люты, жорсткі, сярдзіты’; 4) ‘разм. вельмі добры, майстэрскі, умелы’; 5) ‘тэхн. сярэдні’; 6) ‘літаратурнае вельмі бедны’; 7) ‘устар. нізкага або простага стану, паходжання’ [11, 887].

У ODEI выяўлены 29 ФА, якія маюць у сваім складзе стылістычныя сінонімы: *a fisherman's story (yarn)* (гісторыя (байка) рыбака) ‘перабольшаны расказ’; *strike a pose (an attitude)* (ударыць позу (паставу)) ‘наўмысна стаць у позу, каб падкрэсліць тое, пра што гаворыцца, гаварыць або пісаць пра свае намеры ці пачуцці драматычна і ненатуральна’; *steal the scene (show)* (красці спектакль (сцэну)) ‘выклікаць найбольш воплескаў, пахвалы’ і інш.

Сінанімічныя лексічныя заменнікі з рознай стылістычнай харкторыстыкай на ўзроўні слоў свабоднага ўжывання захоўваюць яе і ў складзе ФА. На думку А. І. Дзібровай, гэтая якасць дазваляе розным лексічным варыянтам аднаго фразеалагізма мець больш яскравую ацэнкасць [12, 154–160].

Семантычна-стылістычныя сінонімы. У беларускай мове семантычна адрозніваючыя сінанімічныя лексемы *жывот* і *паза*, якія вар'іруюцца ў складзе ФА *паза (жывот) на нос лезе*. Слова *жывот* абазначае ‘частку цела ў чалавека і жывёл, у якой знаходзіцца печань, страйнік, кішэчнік, селязёнка і іншыя органы’ [10, Т. 2, С. 263]. ЛА *паза* мае два значэнні: ‘разм. 1) пра жывот чалавека або жывёліны’; 2) ‘пра вялікі, тоўсты живот у чалавека’ [10, Т. 4, С. 517]. Гэтыя слова адрозніваючыя не толькі аб’ёмам значэнняў, але і стылістычнай харкторыстыкай, таму варта адносіць іх да семантычна-стылістычных сінонімаў. Маюць семантычныя адрозненні і розныя стылістычныя якасці вар'іруемых ЛА ў наступных беларускіх фразеалагізмах: *выводзіць (выцягваць) на белы свет, зрушыць (звярнуць) горы, ісці (лезі) на ражон, пэцкаць (гнюсіць) руки, чэрці на кулачкі не выходзілі (не браліся), шышкі сиплюцца (ляцяць)*.

Адрозненні ў сігніфікатыўна-дэнататыўным кампаненце і розную функцыянальна-стылявую прыналежнасць маюць лексемы *bear* (несці) і *carry* (насіць) у складзе англійскай ФА *bear (carry) one's cross* (несці (насіць) свой крыж) ‘пакутаваць, спраўляцца з нястачамі, горам, нудным авалязкам усё жыццё або пэўныя яго перыяд’. Слова *bear* (10 значэнняў) і *carry* (18 значэнняў) супадаюць адным значэннем, аднак ЛА *bear* адзначана ў слоўніку стылістычнай паметай *літаратурнае* [11, 97]. Акрамя таго, яна абазначае ‘несці нешта вельмі важнае’ [11, 97], у той час як ЛА *carry* дзялізуе, што нешта нясецца ў руках ці на спіне [11, 192]. Іншыя прыклады семантычна-стылістычных сінонімаў у англійскіх ФА: *a skeleton in the cupboard (closet)* (шкілет у шафе на посуд (насценны шаф)) ‘схаваныя грахі (кампрамат); ганебны сямейны сакрэт’; *to cry (proclaim) sth from the rooftops* (крычаць (абвяшчаць) нешта са страху) ‘зрабіць нешта вядомым прылюдна’.

Вар'іруемых шматзначных ЛА, якія на ўзроўні слоў свабоднага ўжывання з'яўляюцца семантычна-стылістычнымі сінонімамі, у складзе фразеалагізмаў захоўваюць сваю стылістычную харкторыстыку, але страчваюць семантычныя адрозненні.

Тыпы лексічных сінонімаў, якія сустракаюцца сярод вар'іруемых шматзначных слоў у складзе ФА беларускай і англійскай мовы, і іх колькасць можна адлюстраваць у выглядзе наступнай табліцы:

Тыпы сінонімаў	Беларуская мова	Англійская мова
Раўназначныя	384	183
Семантычныя	162	32
Стылістычныя	33	29
Семантычна-стылістычныя	7	3
Агульная колькасць сінонімаў	586	247
Агульная колькасць ФА, пераменныя кампаненты якіх уступаюць у сінанімічныя адносіны	570	239

Паводле табліцы, вар'іруемых кампаненты ў складзе ФА беларускай мовы ў большай ступені здольны ўступаць у сінанімічныя адносіны, чым лексічныя заменнікі ў англійскай мове. Самую вялікую па колькасці групу сінанімічных пераменных ЛА ў складзе фразеалагізмаў беларускай мовы складаюць раўназначныя сінонімы. Ёсць шмат ЛА, якія маюць семантычныя адрозненні. У абедзвюх мовах немалую па колькасці групу складаюць стылістычныя сінонімы.

Вывады

Такім чынам, у складзе фразеалагізмаў лексічная сінанімія паміж пераменнымі кампанентамі – з’ява распаўсюджаная. Часцей за ўсё сінанімічнасць выяўляюць шматзначныя слова. У складзе беларускіх і англійскіх ФА многія шматзначныя слова цалкам супадаюць адным або некалькімі значэннямі. Немалую групу складаюць сінанімічныя ЛА, якія адразніваюцца адной ці некалькімі семамі або стылістычнымі адценнямі ў адным ці болей сваіх значэнняў. У складзе фразеалагізмаў вар’ируемых лексічных заменнікі схільны страчваць свае семантычныя адразненні, але захоўваць эмацыянальна-экспрэсійную афарбоўку.

Літаратура

1. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / А. Я. Баханькоў [і інш.]; пад рэд. А. Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.
2. Галиева, А. Т. Синонимия глагольных фразеологических единиц, выражающих отношения между людьми, в немецком и татарском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А. Т. Галиева ; Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2004. – 22 с.
3. Соина, Г. И. К типологии синонимических рядов / С. Г. Соина // Очерки по лексике и фразеологии : сб. ст. / Ростов. пед. ин-т ; под ред. Л. Г. Барлас. – Ростов н/Д, 1976. – С. 55–60.
4. Задорожный, М. И. К основаниям системной типологии синонимов / М. И. Задорожный // Филологические науки. – 2001. – № 2. – С. 64–75.
5. Сучасная беларуская літаратурная мова: Лексікалогія. Фанетыка. Арфаграфія : вучэб. дапам. / склад.: М. Ц. Кавалёва [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 1993. – 206 с.
6. Сучасная беларуская мова: Лексікалогія. Фразеалогія : вучэб. дапам. для філал. фак. ун-таў / склад.: В. П. Красней, У. М. Лазоўскі, І. М. Шчарбакова. – Мінск : Універсітэцкае, 1984. – 175 с.
7. Лагутіна, А. В. Абсолютные синонимы в синонимической системе языка / А. В. Лагутіна // Лексическая синонимия : сб. ст. / под ред. С. Г. Бархударова. – М. : Наука, 1967. – С. 121–129.
8. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. энцыклапедыя імя П. Броўкі, 2008. – 2 т.
9. Cowie, A. P. Oxford Dictionary of English Idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – Volume 2. – 685 p.
10. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапіві). – Мінск : БСЭ, 1977–1984. – 5 т.
11. Longman Dictionary of Contemporary English / Longman ; ed. board: Della Summers [and others]. – Longman : Pearson Education Limited, 2001. – 1668 p.
12. Диброва, Е. И. Вариантность фразеологических единиц в современном русском языке / Е. И. Диброва. – Ростов : Ростов. ун-т, 1979. – 192 с.

Summary

The article deals with the synonymous relations between the polysemantic lexical components in Belarusian and English phraseological units. The following types of lexical synonyms are singled out: equipollent, semantic, stylistic and semantic-stylistic ones. It is shown that the equipollent synonyms are the most numerous in both Belarusian and English phraseological variants. The article also reveals that the semantic synonyms are prone to lose their differential semantic components within phraseological units whereas the stylistic ones tend to preserve their emotional expressiveness.

Паступіў у рэдакцыю 17.06.10.

И. В. Бырда

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ НОМИНАТИВНЫМИ И КОММУНИКАТИВНЫМИ КЛИШЕ В ИХ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ (на материале белорусской, русскоязычной и англо-американской прессы)

Показано, что используемые в русскоязычных газетах Беларуси и в англоязычных газетах Великобритании и США коммуникативные клише (паремии, афоризмы, общеизвестные цитаты, лозунги, рекламные слоганы, воспроизведимые реплики устной речи, в том числе формулы речевого этикета) встречаются в заглавиях, зacinе и finale газетных статей в среднем в два раза чаще, чем клише номинативные (фраземы и непредикативные крылатые слова). У коммуникативных клише в рассмотренных корпусах имеется больше, чем у номинативных клише, лексико-семантических связей в пределах текста (в 8,3 раза – в белорусских газетах, в 3,5 раза – в английских).

Введение

Оппозиция номинативных и коммуникативных клише. Термины «номинативный» и «коммуникативный» применительно к фразеологизмам (в широком понимании) были предложены ещё в 1960-х гг. Н. М. Шанским [1, 100]. Н. М. Шанский различал «фразеологические обороты, по своему строению представляющие собой то или иное сочетание слов» и «фразеологические обороты, структурно равнозначные предложению» [1, 99]. Рассматривая обороты предложенческого типа, Н. М. Шанский указал, что одни из них, так же, как фразеологизмы со структурой словосочетания, синтаксически соответствуют тому или иному члену предложения (это номинативные обороты, например, *кот наплакал, руки не доходят, куда глаза глядят* и т. п.), в то время как другие передают целое сообщение и соответствуют высказыванию (это коммуникативные обороты, например, *Голод не тёtkа, Держис карман шире, Счастливые часов не наблюдают* и т. п.) [1, 99–102]. К номинативным клише (далее НомКл) относятся следующие разряды устойчивых словосочетаний: 1) фраземы (*филькина грамота, денег куры не клюют, бояться как огня, dressed (up) to the nines* (досл. ‘одетый до девяток’) ‘разодетый в пух и прах’, *dance on a volcano* (досл. ‘танцевать на вулкане’) ‘играть с огнём’, *as hungry as a bear* ‘голодный как медведь’ и т. п.); 2) непредикативные «крылатые слова» (богатенький *Буратино*, блудный сын, *American dream* ‘американская мечта’, *the tail wags the dog* (досл. ‘хвост виляет собакой’) ‘подчинённый командует начальником’ и т. п.) Коммуникативные клише (далее КомКл) (или «‘прагматические фраземы (прагматемы)’» [2, 179–180], «formulae ‘формулы’» [3, 21–22], «situation-bound utterances ‘ситуационно связанные высказывания’» [4], ‘речевые формулы» [5, 41–53], [6, 1123–1124]) функционально соответствуют предложению и реализуются в речи как воспроизведимые и поэтому относительно устойчивые высказывания. К КомКл относятся: 1) паремии (*Лучше синица в руках, чем журавль в небе; All's well that ends well* (Всё хорошо, что хорошо кончается)); 2) афоризмы авторского (литературного) происхождения (‘Если на клетке слона прочтёшь надпись «буйвол», не верь глазам своим’ (К. Прутков); *When you are in a hole, stop digging* (‘Когда ты в яме, перестань копать’) (Д. Хилли)); 3) цитаты из популярных песен, кинофильмов, мультильмов и т. п. (*Мохнатый шмель – на душистый хмель; Наши люди в булочную на такси не ездят*); 4) повторы рекламных слоганов, политических лозунгов, объявлений, надписей (*А если нет разницы, зачем платить больше?; Берегись автомобиля!; Property is theft!* (‘Собственность – это воровство’)); 5) семантически слитные реплики устной речи (в терминологии В. Ю. Меликяна [7], «коммуникемы» (например, согласие: *Само собой!;* несогласие: *Делать мне больше нечего!;* *Thank you;* ‘Спасибо’ и т. п.)).

В контексте газеты исследуемые два класса клише обнаруживают различия в композиционно-сintаксических возможностях, а также в текстообразующих свойствах в пределах текста.

Материал исследования. Исследуемые клише извлекались путём сплошной выборки из русскоязычных газет Беларуси («БелГазета», «Советская Белоруссия», «Знамя Юности») и англоязычных газет Великобритании («The Guardian», «The Independent» и др.) и США («The New York Times»). Всего было обследовано 35 номеров белорусских газет (с января 2007 г. по сентябрь 2009 г.) и 16 номеров английских газет (с ноября 2005 г. по июля 2009 г.). Объём газетного материала учитывался в печатных листах и составил 270 п. л. для русского и 223 – для английского языков. Количество извлечённых клише составило для белорусских газет – 1 886 НомКл и 463 КомКл, для английских – 2 219 НомКл и 168 КомКл.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Различия в насыщенности белорусских русскоязычных и английских газетных текстов номинативными и коммуникативными клише. В рассмотренных белорусских и английских газетах НомКл и КомКл представлены в двух видах: в узуальном и окционально преобразованном. Преобразованные НомКл составили в белорусских газетах 10,6%, в английских – 8,9%; преобразованные КомКл в белорусских газетах – 37,6%, в английских – 13,7%. Коэффициент общей насыщенности исследуемых газет НомКл и КомКл вычислялся путём отнесения количества извлечённых клише каждого класса к общему количеству печатных листов обследованных белорусских и английских газет. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественная представленность клише разных типов в белорусских русскоязычных и английских газетах

Классы клише	В белорусских газетах		В английских газетах	
	Количество клише	Коэффициент насыщенности клише	Количество клише	Коэффициент насыщенности клише
Номинативные	1 886 (80,3%)	6,98	2 219 (93%)	9,95
Коммуникативные	463 (19,7%)	1,71	168 (7%)	0,75
Всего:	2 349 (100%)		2 387 (100%)	

В газетах на обоих языках насыщенность НомКл выше, чем КомКл. Различия в насыщенности газеты НомКл и КомКл обусловлены, во-первых, тем, что предложение является конструктивно более сложной, чем словосочетание, единицей языковой системы, и в любом тексте предложений меньше, чем слов и словосочетаний. Во-вторых, НомКл, будучи средствами языковой номинации, могут применяться в самых различных контекстах, конкретизируя содержание по отношению к референтной ситуации и иногда усиливая коммуниктивно-прагматическую направленность высказываний, частью которых они являются, с помощью имеющихся у некоторых из них коннотаций. КомКл, будучи высказываниями, т. е. имея речевой статус, обладают «дискурсивной зависимостью», т. е. «иллокутивно вынуждаются» ситуацией общения или контекстом [6, 1114], поэтому они воспроизводятся лишь в «подходящих» ситуациях. Иллокуция у высказываний – это целевой заряд всего речевого акта, и КомКл целенаправленно включаются в газетный текст для выражения какой-либо важной из его идей. Кроме того, использование в речи, в том числе газетной, приёма «цитации» и «квазицитации» [8], [9, 533–545], [10, 476–479], т. е. включения в текст чужого текста в неизменном и в трансформированном виде, является реализацией «игровой» функции языка как разновидности «поэтической» (в терминологии Р. О. Якобсона). Поэтому чрезмерно широкое использование в газете клишированных высказываний придавало бы ей в большей мере цитатно-игровой характер в ущерб серьёзности и свободе от клишированных мыслей. В отличие от коммуникативных, клише номинативные используются в газете свободнее.

Различия в насыщенности газет на русском и английском языках двумя классами клише (в английских газетах различия в употребительности между НомКл и КомКл в 3,2 раза больше, чем в белорусских), в том числе то, что удельный вес русских КомКл в 2,8 раза превышает удельный вес английских, связаны с различиями в стилистических традициях двух языков, культур и ареалов. Характерными особенностями стиля СМИ СНГ, в частности печатных, являются раскованность изложения и игровое использование языка, обусловленные стремлением журналистов к языковой экспрессии. Обновление языка СМИ в период перестройки и в

последующий период обусловлено общей тенденцией к «демократизации» русского литературного языка [11, 5]. «Отмена цензуры, идеологических табу, строгих стилевых установок привели к раскрепощению традиционно-нормированного газетного языка. И многие процессы, происходящие в этот период в обществе и отражаемые языком прессы, можно объяснить как реакцию на газетный язык недавнего прошлого, как отрицание его, отталкивание от него» [12, 50]. Для СМИ Великобритании и США игровое использование языка и, соответственно, включение в текст КомКл менее характерно, чем для СМИ СНГ.

2. Различия между номинативными и коммуникативными клише в композиционно-сintаксических возможностях в газетном тексте. НомКл и КомКл активно участвуют в композиционно-смысловой организации газетного текста, однако ввиду структурно-функциональных различий между двумя классами клише осуществляют это по-разному.

Исследуемые НомКл и КомКл представлены во всех ключевых позициях газетной публикации: 1) заглавие; 2) зачин (вводный абзац или врезка к тексту); 3) композиционный центр (срединные абзацы статьи); 4) финал (концовка, т. е. заключительный абзац текста). Из четырёх позиций значимыми для выявления композиционных возможностей исследуемых клише являются сильные позиции – заглавие, зачин и финал. Помещение клише в эти позиции способствует их особой смысловой выделенности в структуре газетного текста, поскольку заглавие, зачин и финал являются важными звенями в логической схеме газетной статьи, помогающими читателю понять её главную идею. Срединные абзацы составляют основной объём газетного текста, и группа клише, представленная в них, как правило, оказывается наиболее многочисленной. Помещённые в эту часть текста клише не всегда связаны с его главной мыслью и могут иметь значение лишь для отдельных фрагментов статьи, поэтому позиция середины нерелевантна для характеристики композиционных возможностей исследуемых клише.

В сильных позициях газетного текста НомКл выступают как элементы, значимые либо для целостного восприятия текста, либо для структурно-смысловой организации его отдельных фрагментов. КомКл в газете, как правило, выражают основную или важную идею газетного текста. Они могут выступать как аргумент («за» или «против») к важной мысли, как комментарий к представленной в тексте ситуации или как резюмирующее суждение, поэтому они необходимы для понимания текста в целом. Различия в количественной представленности русских и английских НомКл и КомКл в основных позициях газетного текста отражены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Количество соотношение русских номинативных и коммуникативных клише в составе композиционных частей газетного текста

Позиция в газетном тексте	Классы русских клише			
	Номинативные	Ранг	Коммуникативные	Ранг
Заглавие	168 (8,9%)	IV	79 (17,1%)	IV
Зачин	298 (15,8%)	II	147 (31,7%)	I
Середина	1 226 (65,0%)	I	129 (27,9%)	II
Финал	194 (10,3%)	III	108 (23,3%)	III
Всего:	1 886 (100%)		463 (100%)	

Таблица 3 – Количество соотношение английских номинативных и коммуникативных клише в составе композиционных частей газетного текста

Позиция в газетном тексте	Классы английских клише			
	Номинативные	Ранг	Коммуникативные	Ранг
Заглавие	169 (7,6%)	IV	44 (26,2%)	III
Зачин	429 (19,3%)	III	46 (27,4%)	II
Середина	1 166 (52,5 %)	I	64 (38,1 %)	I
Финал	455 (20,6%)	II	14 (8,3%)	IV
Всего:	2 219 (100%)		168 (100%)	

В белорусских газетах удельный вес КомКл в сильных позициях текста существенно превышает удельный вес в этих позициях НомКл. Процент КомКл превышает процент НомКл в заглавиях в 1,9 раза, в зинах – в 2 раза, в финалах – в 2,3 раза. В английских газетах доля КомКл в заглавиях превышает удельный вес НомКл в 3,4 раза, в зинах – в 1,4 раза. При этом, однако, в финалах английских газетных текстов доля КомКл в 2,5 раза меньше, чем доля НомКл. Преимущественное использование КомКл в сильных позициях газетного текста связано с тем, что КомКл – это готовые сообщения, и журналист для того, чтобы ёмко и живо выразить важную мысль текста, представляет её через общезвестное, нередко образное клише. КомКл, кроме того что доносят до читателя выражаемую автором идею, зачастую вовлекают читателя в своего рода интеллектуальную игру, цель которой – установить связь клише с первоначальным или типичным контекстом его употребления, определить исходную форму клише (при наличии модификаций), а также то, почему и для чего автор использовал в тексте это клише. Важно также, что для НомКл и КомКл в газетах на русском языке, а также для НомКл в газетах на английском языке характерна более широкая представленность в зине и finale газетного текста, чем в его заглавии. Это наблюдение соотносимо с утверждением Г. Я. Солганика о том, что «интригующая, рекламная функция газетных заглавий отходит на второй план. Заголовок призван прежде всего предельно ясно и лаконично выразить содержание материала» [13, 474]. Меньшая представленность в финалах газетных текстов английских КомКл, в сравнении с НомКл, объясняется, видимо, тем, что английские авторы стремятся формулировать резюмирующие суждения в заключительном абзаце текста самостоятельно, уходя от клишированных высказываний и подчёркивая тем самым актуальность и серьёзность обсуждаемой проблемы.

3. Различия между номинативными и коммуникативными клише в продуктивности лексико-семантических связей в пределах текста. Целостность текста, в том числе газетного, создаётся при помощи присутствующих в различных его сегментах лексико-семантических средств межфразовых связей – лексических повторов, синонимов, паронимов, антонимов, однокоренных и тематически связанных слов [14, 58]. При этом сила текстообразующего потенциала исследуемых клише в газетном тексте допускает количественное выражение.

Для выявления различий между русскими и английскими НомКл и КомКл в продуктивности их лексико-семантических связей в пределах текста было учтено количество текстообразующих связей в 20 сплошных подвыборках при объёме каждой из них в 10 клише (по пять подвыборок (50 клише) на каждый класс на русском и английском языках). Учёт клише осуществлялся в пределах одного номера газеты на каждом языке – для номинативных, в пределах четырёх – шести номеров (по мере встречаемости) – для коммуникативных. Объём рассмотренных подвыборок составил 100 единиц для каждого языка. Текстообразующие связи исследуемых клише с газетным текстом выявлялись путём подсчёта количества следующих явлений в ткани текста: 1) повторы клише в неизменном или модифицированном виде; 2) повторы отдельных лексических компонентов, входящих в клише и представленных в тексте; 3) лексические «отзвуки» (синонимы, антонимы, паронимы, однокоренные слова, слова той же тематической группы, лексико-фразеологические «переклички») по отношению к отдельным компонентам, входящим в клише.

Далее для каждого класса клише вычислялась величина выборочной средней в отношении среднего количества текстообразующих связей для подвыборки в 10 клише (см. таблица 4); выборочная средняя для класса клише равна сумме всех текстообразующих связей в подвыборках у данного класса клише, делённой на количество подвыборок. Полученная средняя величина представляет собой аппроксимацию к той средней величине, которая будет обнаруживаться и для последующих подвыборок для каждого класса клише. При этом учитывался коэффициент возможных отклонений S (в абсолютных числах), а также относительное отклонение v (в %) количества текстообразующих связей в последующих подвыборках от вычисленных выборочных средних. Коэффициент S для каждого класса клише определялся по формуле для вычисления стандартного (квадратичного) отклонения выборочной средней от генеральной средней (математического ожидания) [15, 40]:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n-1}},$$

где \bar{x} – величина выборочной средней в отношении количества текстообразующих связей для подвыборки;

x_i – количество текстообразующих связей в i -той подвыборке;

i – номер подвыборки, причём $i = 1, 2, \dots, n$;

n – количество подвыборок для каждого класса клише на каждом из языков;

$\sum (x_i - \bar{x})^2$ – сумма квадратов разностей между количеством текстообразующих связей в i -той подвыборке и выборочной средней.

Относительное отклонение возможного количества связей v в последующих подвыборках вычислялось путём отнесения коэффициента вариации S к средней выборочной \bar{x} и умножения полученного на 100%. Далее для каждого класса клише определялся относительный разброс возможного количества связей в последующих подвыборках, т. е. количественный промежуток (интервал), включающий минимальное и максимальное возможные значения для каждой последующей подвыборки в 10 клише своего класса. Минимальный предел вычислялся путём вычитания из выборочной средней коэффициента вариации S , максимальный – путём прибавления к выборочной средней коэффициента вариации S и затем округления до целых чисел. Количественные данные о текстообразующих связях в газетных текстах рассмотренных русских и английских НомКл и КомКл представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные данные о текстообразующих связях номинативных и коммуникативных клише в русских и английских газетных текстах

Классы клише		Кол-во клише	Сумма лексич. связей в подвыборках	Величина выборочной средней (\bar{x}) для подвыборки	Коэффициент отклонения S от выборочной средней	Относительное отклонение v от выборочной средней (%)	Разброс возможных связей в каждой последующей подвыборке (в интервале)
В белорусских газетах	НомКл	50	74	14,8	5,81	39%	9–21
	КомКл	50	620	124	36,57	29%	88–160
В английских газетах	НомКл	50	249	49,8	27,54	55%	22–78
	КомКл	50	868	173,6	121,92	70%	52–296

КомКл обнаруживают в газетных текстах существенно больше лексических связей, чем НомКл: в белорусских газетах – в 8,3 раза, в английских – в 3,5 раза. Различия между двумя классами клише в текстообразующих свойствах в пределах текста объясняются тем, что КомКл формально включают в себя большее, чем у НомКл, число компонентов, связанных различными синтаксическими отношениями и способных на лексико-семантическом уровне взаимодействовать с контекстом. Кроме того, «предложеческий» характер КомКл позволяет им на семантическом уровне перекликаться со схожими суждениями в других частях текста, в то время как НомКл непропозициональны и лишены такой возможности связи с текстом.

Рассмотренные английские клише обоих классов обнаруживают в газетных текстах больше текстообразующих связей, чем русские: у английских НомКл таких связей в газетном тексте в среднем в 3,4 раза больше, чем у русских НомКл; у английских КомКл – в 1,4 раза больше, чем у русских КомКл. При этом, однако, у английских клише обоих классов отклонения от выборочной средней выражены сильнее, чем у аналогичных русских клише. Согласно И. А. Носенко, для явлений, обладающих высокой частотой, относительное

отклонение (ν) обычно не превышает 40% [15, 49–50]. Следовательно, данные о текстообразующих связях исследованных русских клише можно считать значимыми для выявления общих текстообразующих свойств русских клише в газете. Данные же о лексико-семантических связях у рассмотренных английских НомКл и КомКл могут носить случайный характер и зависеть от экстралингвистических факторов, таких как, например, индивидуальный стиль журналиста или коллективный стиль, формируемый редакцией газетного издания. Большее число текстообразующих связей у английских клише, в сравнении с русскими, объясняется тем, что клише в английском газетном тексте, по-видимому, более значимое стилистическое средство, и его присутствие в тексте, как правило, сопровождается лексико-семантическими связями с контекстом, в то время как клише в русском газетном тексте не всегда являются смысловым центром темы или подтемы текста, иногда даже никак с ними не связаны и используются лишь для оживления речи. В целом выявленные различия говорят о большей смысловой плотности рассмотренных английских текстов, в сравнении с русскими.

Связь КомКл с газетным текстом реализуется благодаря относительной семантической самостоятельности компонентов этих клише (по сравнению с компонентами фразем, например). Относительная семантическая автономность слов в составе клишированного высказывания способствует установлению собственных семантико-сintаксических связей этих слов с контекстом. Это можно показать на примере шутливо-иронической заметки с заглавием «*И вместо шкварки им метла!*» (БГ, 26.01.2009, п. 5), в которой автор в ироничной форме рассуждает о том, что употребление алкоголя в рабочее время только помогает человеку лучше делать свою работу. Поводом для подобных рассуждений послужило принятое в Перу в январе 2009 г. решение Конституционного суда о запрещении увольнять работников за пьянство на рабочем месте. В зacinе заметки представлена переделанная необразная цитата из статьи Ф. Энгельса «Роль труда в превращении обезьяны в человека» *Труд превратил обезьяну в человека – ‘1. О труде как основном отличии человека от животных’* [16, 693]: *Что в работе самое главное? Напор, страсть, кипение, сверкание глаз! Когда человек завинчивает болт в прибор без сверкания глаз, теряется самая главная функция работы – эволюционная. Не делает из обезьяны человека такая работа!* В контексте заметки цитата представляет собой восклицательное, причём отрицательное предложение (при исходном повествовательном утвердительном), с инвертированным для усиления порядком слов. В цитате был произведён ряд синонимических замен: классическое *труд* заменено более нейтральным *работа*; книжное *превратить* (вин. п.) – нейтральным *сделать из* (род. п.) со сменой временной отнесённости сказуемого с прошедшего времени на будущее. Кроме того, цитата была распространена указательным местоимением с дейктической функцией – *такая*. Связь клише с текстом выявляется с помощью следующих средств: 1) лексические повторы: слово *работа* повторяется в тексте заметки восемь раз, слово *человек* – шесть раз, в том числе дважды повторяется супплетивная форма *люди*; 2) однокоренные слова: слово *работа* имеет в тексте однокоренное слово *работодатели*; 3) тематически связанные слова: слово *работа* тематически перекликается в тексте со словами завинчивает болт, стахановцы, строили БАМ, увольнять сотрудников, увольнение людей, трудившихся в районной администрации, дворник (используется дважды), водители (используется дважды), а также со словом *метла* в заглавии; цитата также находит свой семантический отзвук в слове *эволюционная*. В целом цитата обнаруживает 28 лексических связей с текстом заметки и предстаёт в её зacinе как аргумент в поддержку основной мысли текста.

Связь НомКл с контекстом реализуется благодаря раздельнооформленности, а значит, потенциальной членимости структуры этих клише, несмотря на наличие у некоторых из них семантической спаянности компонентов. Например, в заглавии статьи «*Côte d’Azur feels the pinch as Brits abroad sell up*» («Лазурный Берег испытывает крайнюю нужду, так как британцы распродают свою недвижимость за границей») (Gua, 18.04.2009, р. 22) представлена полуидиоматичная фразема *feel the pinch* (‘испытывать “крайнюю нужду”’ [17, II, 691]) – ‘(разг.) не иметь достаточно денег’ [18, 564]. Автор в статье говорит о том, что финансовый кризис стал причиной оттока иностранных капиталовложений в недвижимость на Лазурном Берегу,

что негативно отразилось на экономике региона. Связь фраземы с текстом выявляется с помощью следующих средств: 1) лексический повтор: в одном из срединных абзацев текста повторяется слово *feel* ('чувствовать'); 2) антонимы: идиома антонимически перекликается со словами *rich* ('богатый'), *richest* ('самый богатый'), *super-rich* ('сверхбогатый'), *luxury* ('роскошь'), *wealthy* ('богатый, состоятельный'), *oligarchs* ('олигархи'); 3) тематически связанные с фраземой слова и словосочетания: *sales* ('продажи'), *prices* ('цены') (используется трижды), *exchange rate* ('обменный курс'), *stock market boom* ('бум на рынке ценных бумаг'), *economic crisis* ('экономический кризис'); а также *the property market [...] is shivering in the recession* ('рынок недвижимости трясётся в рецессии'); *few of them are able to buy property here* ('немногие из них способны покупать недвижимость здесь'); *oligarchs of the stock market boom are seeing their fortunes diminish* ('олигархи времён бума на рынке ценных бумаг видят, как их состояния уменьшаются'); *the buyer [...] felt he could not afford the financial burden* ('покупатель почувствовал, что не может позволить себе это финансовое бремя'), *the £440m sale of a villa [...] fell through* ('продажа £440 млн. виллы провалилась') и *his fortune has fallen by a third* ('его состояние уменьшилось на треть'). В целом, фразема обнаруживает в тексте 20 лексико-семантических связей и является значимой для целостного понимания статьи, поскольку соотносится с её основной идеей.

Исследуемые НомКл и КомКл, однако, могут и не иметь лексико-семантических связей с газетным текстом, в котором они представлены. Причём чаще это наблюдается у НомКл, чем у КомКл: в рассмотренном материале подобные русские НомКл составили 24 (48%) клише, английские – 14 (28%) клише. Текстообразующая роль таких НомКл состоит единственно в их семантико-синтаксической значимости в пределах высказывания. КомКл, не обнаруживающие связей с тканью газетных текстов, в которых они представлены, составили в русском материале 6 (12%) случаев, в английском – 3 (6%) случая. Чаще всего это устойчивые реплики устной речи, употреблённые в роли комментариев к представленной в тексте конкретной ситуации.

Выводы

Онтологические различия между номинативными и коммуникативными клише как предпосылка их различий в textoобразующих возможностях в газете. Исследование показало, что КомКл обладают более широким кругом композиционно-синтаксических возможностей и textoобразующих свойств в газетном тексте, чем НомКл, что связано со структурно-функциональными различиями двух классов клише.

КомКл, будучи высказываниями, способны выражать основную или важную идею газетного текста, поэтому выступают в нём как элементы, значимые для понимания текста как целого. НомКл непредикативны, являются единицами языковой номинации, входят в состав высказываний и, как правило, выступают в роли элементов, организующих отдельные фрагменты газетного текста.

КомКл встречаются в сильных позициях газетного текста – в заглавии, зчине и finale – в среднем в два раза чаще, чем НомКл. Исключение составляет английский final, где авторы, как правило, уходят от клишированных высказываний, формулируя резюмирующие суждения самостоятельно и подчёркивая тем самым актуальность и серьёзность проблемы.

Более высокая продуктивность лексико-семантических связей в пределах текста у КомКл (в 8,3 раза – в белорусских газетах, в 3,5 раза – в английских), по сравнению с НомКл, обусловлена тем, что КомКл включают в себя большее, чем у НомКл, число лексических компонентов, которые характеризуются относительной семантической самостоятельностью и собственными смысловыми и синтаксическими связями в ближайшем или отдаленном контексте.

Условные сокращения

БГ – «БелГазета»;

Gua – «The Guardian»;

НомКл – номинативные клише;

КомКл – коммуникативные клише.

Литература

Summary

The article reveals that communicative clichés (proverbs, sayings, aphorisms, well-known quotations and slogans, etiquette formulae, etc.) used in Belorussian and English newspapers appear in the headlines, beginnings and endings of newspaper articles in the average twice as often as nominative clichés (phrasemes and non-predicative catch words). The communicative clichés under study have in the Russian newspapers 8,3 times, in the English – 3,5 times more lexical-semantic connections within the text compared with nominative clichés.

Поступила в редакцию 02.06.10.

УДК 821.111(73)(092 Г. Джеймс)

E. B. Гулевич

«ТАИНСТВЕННОЕ». ОТ ТУРГЕНЕВА К ДЖЕЙМСУ

Статья посвящена проблеме «таинственного» в творчестве И. С. Тургенева и Г. Джеймса. По примеру Тургенева, Джеймс обращается к теме неведомого, которое представляет собой несомненную реальность иного порядка. При этом и Тургенев, и Джеймс рассматривали феномен «таинственного» исключительно в качестве парapsихологических свойств человеческого сознания. Сходства между произведениями писателей на мотивном, идеином, проблемно-тематическом уровнях подтверждает художественный ориентир со стороны Джеймса на литературный опыт Тургенева.

Введение

Традиционно считается, что влияние Тургенева на Джеймса ограничивается концом 1870-х гг. На наш взгляд, литературная взаимосвязь между писателями не прерывается и на позднем этапе творчества американского писателя, где особую роль сыграли произведения «тайинственного цикла» Тургенева. Целью данной статьи является попытка показать особый характер произведений данного цикла Тургенева, которые предопределили специфику «тайинственных» произведений Джеймса, а также представить сходство в художественных исканиях последних периодов творчества писателей, подтверждением чего является тождество между произведениями на уровне их идеиной и мотивной наполненности.

С. А. Андреевский писал: «Тургенев «исторический», Тургенев – чуткий отразитель известной общественной эпохи – уже исследован вдоль и поперек... Но Тургенев «вечный», Тургенев-поэт – не встретил еще должного изучения и объяснения, не заслужил еще подобающего поклонения и восторга...» [1, 316].

Должного изучения не встретил также «тайинственный» Джеймс. Традиционным является мнение о Джеймсе как о писателе, идеиным стержнем творчества которого стала «интернациональная» тема, в то время как «тайинственные» произведения американского писателя истолковываются интересом позднего Джеймса к сверхъестественному и определяются как истории о привидениях (*ghost stories*). На наш взгляд, данное определение является неверным, так как мотив реальности иррационального представлен как парapsихологический феномен. Именно такая интерпретация «тайинственного» является исходной для понимания феномена неведомого в произведениях писателей, что исключает трактовку «тайинственных повестей» Тургенева как фантастических и произведений Джеймса как историй о привидениях.

Обращение Тургенева к теме «тайинственного» объясняется интересом к сверхъестественному, который возник в конце XIX века в России и на Западе. Но, на наш взгляд, прав В. Н. Топоров, который говорил, что главной причиной были психофизиологические особенности личности и специфика «поведенческих» структур Тургенева» [2, 370]. Писателю была свойственна чуткость и восприимчивость к сфере неведомого. «Тайнственное» постоянно присутствовало в жизни писателя, косвенно заявляя о себе в его снах, которым писатель придавал огромное значение, пытаясь разгадать их тайный вещий смысл; или вторгалось в его жизнь, утверждая собою реальность иного порядка в виде реальных видений отсутствующего объекта, о которых он рассказывал, объясняя виденное расстройством зрения.

«Тайнственное» явилось для Тургенева особым объектом внимания уже в 1850-е гг., о чём свидетельствует рассказ «Бежин луг» (1851). Он открывает цикл «тайинственных повестей», а «Клара Милич» (1882), написанная менее чем за год до смерти писателя, его завершает. Все произведения обозначенного цикла (а к ним мы относим «Бежин луг» (1851), «Три встречи» (1952), «Фауст» (1856), «Призраки» (1865), «Собака» (1864), «Несчастная» (1868), «Странная история» (1869), «Стук... Стук... Стук!..» (1870), «Живые монстры» (1874), «Стучит» (1874), «Сон» (1876), «Рассказ отца Алексея» (1877), «Песнь торжествующей любви» (1881), «Клара Милич» (1882)) объединяет мысль о том, что над судьбой человека властвуют непостижимые силы, природа которых неведома человеку, но которые являются собой несомненную реальность иного порядка.

В произведениях «тайинственного цикла» Тургенев обращается к вечным тайнам, загадочным явлениям бытия, при этом показ «неведомых» феноменов носит особый характер: «тайинственное» у Тургенева, а позднее у Джеймса не предусматривает введение в произведение внешнего фантастического элемента, налицо обращение к «тайинственному» как феномену человеческой психики, парапсихологическому явлению. Об этой специфике «тайинственного» в повестях Тургенева говорил и В. Фишер: «тайинственные, загадочные явления, изображаемые Тургеневым... связаны с психологией..., а фантастика... имеет «качество психического феномена...» [3, 231]. Психологическую мотивировку обращения к неведомым силам подтверждает и сам писатель. В 1870 году Тургенев писал М. В. Авдееву: «Что собственно мистического в «Ергунове» я понять не могу – ибо хотел только представить незаметность перехода из действительности в сон, что всякий на себе испытывал; ... меня исключительно интересует одно: физиономия жизни и правдивая её передача; а к мистицизму во всех его формах я совершенно равнодушен...» [4, 431].

Результаты исследования и их обсуждение

Сложность вопроса о «тайинственном» в повестях Тургенева усугубляется тем, что характер загадочного в них различный, что позволяет говорить о двух типах «тайинственного». В произведениях первого типа тайинственный элемент предполагает рациональное объяснение. К ним относятся рассказы «Стук... Стук... Стук!..», «Стучит!», «Рассказ отца Алексея». Повести второго типа отмечены таким типом тайинственного, где непостижимые сознанием события не поддаются рациональному осмыслинию, как, например, в произведениях «Призраки», «Собака», «Три встречи», «Странная история», «Несчастная», «Песнь торжествующей любви», «Клара Милич». Характерный приём Тургенева при изображении тайинственного в повестях первого типа – сочетание множества предпосылок, дающих повести реальную основу, с очевидной ирреальностью главного события. От этого столкновения взаимопротиворечящих друг другу «объяснения» и события подвергается сомнению одновременно и то, и другое. В произведениях второго типа Тургенев воссоздаёт загадочные и рационально необъяснимые ситуации, сводит до минимума повествовательные мотивировки, где «тайинственное» «обусловлено общей концепцией произведения» [5, 55]. Основными способами введения мотива тайинственного выступают сон, состояние затянувшейся бессонницы, переход от сна к бодрствованию, гипноз, галлюцинации, предчувствия, видения, фантазии, телепатия, что вводит героев в онтическое состояние. В «Тайинственных повестях» второго типа, особенно позднего периода («Песнь торжествующей любви», «Клара Милич»), сложные душевые состояния, полутона переживаний и мыслей героев Тургенев передаёт, используя намёк, недосказанность, подтекст, глубокий символизм, умолчания-лакуны. Создаётся ощущение разрыва мысли между объяснением и фактом, финальное объяснение происходящих невероятных событий (например, в «Кларе Милич») является новой загадкой.

Таким образом, тема «тайинственного» проходит через всё творчество Тургенева, эволюционируя в особенностях характерологии, специфике введения тайинственного, масштабности тайинственного элемента. Так, в повестях и рассказах «Стучит», «Три встречи», «Несчастная», «Фауст», «Живые моши», «Странная история» тайинственное входит в повествовательную ткань произведения в виде вкраплений, которые «сбивают» ровный художественный ритм произведения; в «Собаке», «Стук... Стук... Стук!..», «Призраках», «Сне» действие неведомого усиливается, появляется ощущение зависимости реальности от прорыва в неё инобытия; в «Песне торжествующей любви» и «Кларе Милич» «тайинственное» поглощает собою реальность.

Эволюционное преобразование также наблюдается и в обрисовке героя, подвергающегося воздействию тайинственных сил. Герои 1860-х гг. ещё не готовы к встрече с неведомым. Это монолитные характеры, которые страшатся вторжения потустороннего в реальность, так как оно предполагает нарушение общепринятых законов. Герои поздних повестей Тургенева сотканы из противоречий. Более того, и Аратов, и Теглев, и герой рассказа «Сон» готовы к встрече с иррациональным. Они словно начинают жить только с момента этой встречи.

В свою очередь, обращение к сложным мотивам глубинных элементов сознания предопределило особенности поэтики «тайинственных повестей» Тургенева, что вело к разрушению классических моделей повествования и формированию нового типа прозаического письма, максимально усложнённому в последних произведениях писателя. Писатель всегда предоставляет

двойную мотивировку событий: читатель задаётся вопросом, стал ли герой жертвой вторжения потусторонних сил или расстройства собственного воображения и нервов? На первый взгляд, ни герои, ни окружающая их реальность не готовы к превращению. При этой подчёркнутой неготовности окружающей обстановки воздействие неведомых сил оказывается настолько сильным, что поглощает и героя, и реальность. Происходит раздвоение его сознания и пересечение двух миров. Тургенев никогда не врываётся в неведомое с целью познать его тайную сущность, уничтожить границы между земным и потусторонним. Он лишь очень тонко указывал на возможность взаимопроникновения этих миров в сознании, лишь показывал – не утверждая, не убеждая, не давая окончательных мотивировок. Читателю всегда предоставлена возможность узнать о переменах в сознании героя, которые показаны очень подробно, как это происходит в «Кларе Милич». Но чем яснее представляется картина на первый взгляд, тем больше загадок она порождает в воспринимающем сознании. На самом деле, впечатление точности и скрупулёзности создаётся посредством использования приёмов недоговорённости, намёков, общих штрихов; всеведение читателя – иллюзия, он оказывается в ловушке – единственная уверенность, которую предоставляет Тургенев читателю – это вариативность истолкования событий. Ведь сложность внутреннего состояния и переживаний Аратова и реальность происходящих событий в рамках текста не получают никакой объективной оценки. Непосредственную возможность двоякого истолкования увиденного Аратовым Тургенев представляет в эпизоде видения Якова: действительно явившаяся ему женщина была Клара в венке из красных роз или Платоша в чепце с красным бантом? Представлены две точки зрения: Якова и Платоши, причём первая меняется под влиянием второй. Если сначала Аратов рассматривает появление Клары как галлюцинацию зрения, то после слов Платоши о том, что ему «дурной сон приснился», «все то таинственное, что его окружало, что давило его – все эти чары разлетелись разом» [6, 514]. Таким образом, и герои, и читатель затрудняются с определением того, сон это или видение, плод воображения героя или действительное вторжение иной реальности. Границы между двумя мирами размываются. В итоге вторжение «неведомого» из мира недоступного сознанию полностью поглощает собой внешний мир. Постепенно в сознании героя «таинственное» облекается в плоть физически ощутимых реалий. Благодаря этой особенности тургеневской поэтики стирается граница между реальностью и потусторонним – вплоть до окончательного перехода героя в иной мир. Более того, прямых указаний о произошедшем последнем свидании Якова с Кларой также нет; есть лишь намёк на то, что оно состоялось: в предсмертном бреду Аратов говорит о «совершенном браке». Таким образом, основным носителем точки зрения в данном эпизоде Тургенев делает Платошу, но и от неё, а вследствие этого, и от читателя последнее соприкосновение с неведомым миром скрыто: Аратов высылает её из комнаты. Колебание повествования между возможной реальностью и нереальностью таинственных событий сохраняется на протяжении всей повести.

Нет никаких пояснений и к финальному эпизоду, когда в руках героя оказалась прядь чёрных волос. Опять появляется двоякая возможность истолкования «таинственного» события: «Откуда взялись эти волосы? У Анны Семёновны была такая прядь, оставшаяся от Клары; но с какой стати было ей отдавать Аратову такую для неё дорогую вещь? Разве как-нибудь в дневник она её заложила – и не заметила, как отдала?» [6, 523]. Сомнения повествователя в том, что Анна Семёновна могла отдать «такую для неё дорогую вещь», снова тонким намёком подталкивают читателя к поиску других возможных объяснений произошедшего. При этом повествование настолько нейтрально, что ни одно из возможных объяснений не будет единственно верным.

Таким образом, главный вопрос о том, насколько изображенные таинственные события соотносимы с реальностью, всегда остаётся открытым. Тургенев перечисляет допустимые версии, но не более того. Он не разрешает, а только ставит загадки, предоставляя читателю возможность многоверсионности толкования и полной свободы интерпретации загадочных событий.

Новаторство повествовательной техники Тургенева в «таинственных повестях» отмечалось исследователями неоднократно. По мнению исследователей, для художественной манеры позднего Тургенева характерен сложный сплав реалистического и романтического начал. А. Муратов определяет тургеневский метод как «романтический реализм» [7, 72]. По словам Л. М. Арининой, «таинственные повести» – свидетельство новаторских поисков писателя, который «вновь обращается к романтизму...», но приходит обогащённым опытом реализма

и желающим поднять искусство на новый, более высокий этап» [8, 33]. На наш взгляд, мнения относительно художественного метода подтверждают факт того, что реализм Тургенева не традиционен, он больше, шире, вырывается за привычные рамки, но порывать с общепринятой моделью исследователи не решались. Мы считаем, что в позднем творчестве Тургенева начинают формироваться характерные черты литературной эпохи рубежа веков со свойственным наступающему периоду модернистским мироощущением. Бессспорно, писатель всё больше отдалялся от литературной традиции как романтизма, так и реализма. На фоне общего традиционализма новое слово было сказано В. Головко, который считает, что особенности художественной системы позднего Тургенева свидетельствуют о «появлении» в его творчестве «тех тенденций, которые станут характерными для философии и эстетики европейского и русского модернизма, для литературы XX века» [9, 76]. А в «Кларе Милич», по его мнению, изображение процесса внутренних переживаний героев, «материализация их душевых импульсов предвосхищает «поток сознания» [10, 32].

Так, черты формально-содержательного своеобразия произведений Тургенева находят своё трансформированное художественное преломление в литературе рубежа веков, в частности в художественном опыте Г. Джеймса.

«Таинственные повести» Джеймса («Последний из Валериев» (1885), «Поворот винта» (1898), «Весёлый уголок» (1909)) также «вызываются» из общей тематической направленности его творчества, основой которого всегда была «интернациональная» тема. Факт обращения к феномену иррационального был абсолютно нехарактерен для американского писателя. Консервативность жизненных принципов Джеймса, его сознательная отстранённость от внешних реалий позволяют заявлять о том, что в интересе Джеймса к «таинственному» не сказалось модные веяния того времени. Его как всегда интересовала одна тема: человек как невольный выразитель многообразных особенностей собственного сознания. Именно это Джеймс нашёл в «таинственных повестях» Тургенева, в частности последнего периода творчества, где мотив тайны человеческой психики становится повествовательной основой произведений.

На наш взгляд, постоянное пристальное внимание к литературным опытам Тургенева, выразившееся в произведениях «таинственного цикла» в обращении русского писателя к сфере неведомого через раскрытие подсознательных сторон психики и углублённое восприятие жизни, стало тем «своим» «чужого», что Джеймс в Тургеневе искал, нашёл и использовал в собственном творчестве. Основой творческих поисков Джеймса всегда были «пределы сознания... захватывающие в себя каждую частичку бытия... сама атмосфера сознания, обладающего «способностью воображения», которое «впитывает мельчайшие движения жизни, превращает в откровение малейшее колебание воздуха» [11, 134]. В своих «таинственных повестях» Тургенев подошёл к проблеме сознания, но в другом ракурсе. Джеймс это чётко понимал. Он изначально верно понимал характер «таинственного» в произведениях Тургенева. В отличие от современной Тургеневу критики, проницательный американец сумел понять, что цепь, на первый взгляд, разнонаправленных поисков Тургенева движется к единой и неизменной цели – показать «физиономию жизни», столь сложной и разной, – сквозь призму противоречий сознания. В свою очередь, наложение неясных и противоречивых составляющих сознания в плоскости максимально реальных пределов жизни (которое составляет особенность произведений первого типа «таинственного цикла» Тургенева), в сочетании с необъяснимым и труднопостижимым характером происходящих загадочных событий (характерным для «таинственных повестей» второго типа), органично преобразовалось в специфику реальности иррационального в произведениях Джеймса, где сочетание типов «таинственного» настолько гармонично, что в сознании читателя создаётся новая неповторимая атмосфера убедительности происходящих загадочных событий при полном разумном понимании невозможности происходящего.

В своих «таинственных повестях» Джеймс проникает в недра человеческой психики с целью уловить ее внутренние колебания, способные предопределять восприятие реального мира и определять поведение человека. Писатель проникает в область зыбких психических движений, бессознательных составляющих психики человека, инобытийных, ирреальных сил, глубинных психических процессов, пограничных областей человеческого сознания, где сознательное соприкасается с подсознательным, что позволяет углубиться в исследование внутреннего мира человека.

Джеймс заключает свои размышления о человеке, странностях его жизненного поведения, чувствах и страданиях в форму «тайного», которое не может быть интерпретировано однозначно. Так, в повести «Поворот винта» читатель не знает, имели ли место в действительности видения гувернантки двух умерших людей, некогда имевших отношение к воспитанию её подопечных, или это результат её нервного расстройства, болезненного воображения, следствием чего явились зрительные галлюцинации. Повествование тщательно «фильтруется» сквозь призму сознания гувернантки, происходящее получает оттенок предельного субъективизма восприятия на грани «потока сознания». Происходящие в сознании гувернантки процессы предельно нюансираны, но, как в случае с Аратовым, чем больше подробностей представляет читателю автор, тем меньше известно наверняка. Джеймс вслед за Тургеневым создаёт иллюзию знания, на самом деле создавая поэтику версии.

Неизвестна природа видений главного героя повести Джеймса «Весёлый уголок» Спенсера Брайдона, который приезжает к себе на родину в целях устройства семейных дел, связанных с домом, который достался ему по наследству после смерти родственников. Однажды Спенсер решает осмотреть дом ночью. Он ходит из комнаты в комнату, предаваясь воспоминаниям и пытаясь найти ответ на вопрос о том, насколько по-иному сложилась бы его жизнь, не покинь он этот дом много лет назад: «Что она, эта здешняя жизнь, сделала бы из меня, что она сделала бы из меня?», – неустанно твердил себе Брайдон. Бродя по дому, он раздумывает о возможной иной жизни, строит всевозможные предположения и... вдруг, возвращаясь в реальность, замечает, что дверь, которую он оставил открытой, когда входил в комнату в последний раз, теперь заперта. Другая же дверь, которую он, как ему кажется, закрывал, открыта. У героя возникают подозрения, что в доме, помимо него, есть ещё кто-то. Он думает, что это его двойник, тот, кто все эти годы был здесь. Противоречивые чувства переполняют Спенсера: страх перед неведомым и страсть прозрения. Спенсер мечется по дому в поисках своего двойника. Долгое время он никого не видит. Только под утро, уже потеряв надежду, он, как ему кажется, наконец увидел «его». Спенсер видит человека с обезображенными лицом, в котором, при всём желании, не узнаёт себя. Себе он объясняет это кричащее различие разницей жизненных обстоятельств: вот, какой бы он был, если бы остался здесь, на родине. Итогом длительных ночных странствий героя был глубокий обморок, из которого вывела героя его знакомая Алиса Ставerton. Таким образом, результатом чтения является загадка: имело ли место вторжение ирреального в ночь блужданий героя по старому дому, или это были лишь галлюцинации, вызванные бессонной ночью, нахлынувшим острым чувством прошлого, страхом, который является естественным чувством человека, находящегося ночью в старом доме. Кажется, что эти предпосылки подтверждают факт нервного расстройства героя, перевозбуждения памяти, что само собой снимает вопрос оrole видений Спенсера: вероятно, тем двойником, которого так жаждал увидеть и в итоге увидел герой, мог быть простой бродяга, который пробрался в старый дом. Это подтверждает выражение лица «видения», которое искал страх, отчего он и прикрыл лицо руками. Возможна ещё одна версия: всё случившееся было бессознательным бредом героя, который вошёл в дом, оступился или упал с лестницы (в доме не было света), и всё происходящее было лишь порождением болезненности его воображения, вызванного потерей сознания. Кажется, всё логично и разрешается естественным образом. Но главная загадка припасена Джеймсом напоследок: герой приходит в себя на руках Алисы Ставerton. В процессе «успокоительной» беседы, к которой стремится уставший герой, который, сам того не осознавая, интуитивно нуждается в рациональных объяснениях произошедшего со стороны старой знакомой, как бы невзначай с её стороны получает новый заряд непонимания происходящего: оказывается, она видела «того» Спенсера:

—... сегодня утром в холодном тусклом рассвете я тоже увидела вас.

— Меня?..

— Его, — сказала Алиса Ставerton [12, 670].

Таким образом, читатель не знает, то ли все описанное происходило с героем в состоянии обморочного сна, то ли в реальности, то ли это галлюцинации, порождённые глубоким эмоциональным переживанием.

В итоге два художественных пласта, таинственный и реальный, не противостоят друг другу, а сплетаются в единую сущность в «тайных повестях» Джеймса, а многоверсионность интерпретаций определяется новаторским характером его писательской манеры. Художественным инструментом проникновения в сознание героя становится приём точки

зрения, который, с одной стороны, позволяет проникать в тайны сознания героя, с другой – обеспечивает отсутствие минимальной авторской коннотации и ведёт к многоракурсному, зачастую противоречивому восприятию повествования, что подчёркивает убеждённость Джеймса в абсолютной субъективности восприятия.

Выводы

Таким образом, наличие творческого ориентира американского писателя позднего периода творчества на художественное наследие Тургенева, в том числе «тайинственного» цикла, несомненно. Сплав хрупкого, ускользающего мира подсознания и мира, осязаемо прочного, – вот те черты поэтики «тайинственного» в повестях Тургенева, которые были близки Джеймсу. Как и для Тургенева, мир «тайинственного» для Джеймса – порождение сложной, изощрённой работы рефлектирующего сознания, а новаторская тематика произведений обоих писателей предопределила особенности художественной поэтики произведений. Так, авторская самоустранимость Тургенева в прозе Джеймса трансформировалась в приём точки зрения, а приём потока сознания, представленный в поздних произведениях Джеймса, в ещё не вполне оформленшейся форме, намечен у Тургенева в произведениях, где большое текстовое пространство отведено описанию сновидений героев. Тургенев использует сон как средство, которое даёт возможность «открывать» сознание героя и через сновидение показывать неконтролируемую работу психики человека. Формальным выражением сновидения в произведении является поток разрозненных, зачастую сбивчивых, неконтролируемых элементов, составляющих бессознательный уровень психики героя, имеющих прямую проекцию на внешний реальный план его жизни.

Бессспорно, художественная мысль у каждого из писателей была своя; они обращались к разнообразным сторонам жизни и делали разные выводы из своих наблюдений над действительностью. Но, говоря о разном, они сходились в общем ощущении странных, таинственности законов сознания, на которые можно указать, но нельзя объяснить.

Література

1. Андреевский, С. А. Тургенев. Его индивидуальность и поэзия / С. А. Андреевский // Литературные очерки / С. А. Андреевский. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : тип. т-ва А. С. Суворина, 1902. – С. 315–317.
2. Топоров, В. Н. К архетипическому у Тургенева: сны, видения, мечтания / В. Н. Топоров // Литературные архетипы и универсалии / В. Н. Топоров. – М. : РГГУ, 2001. – С. 370–373.
3. Фишер, В. М. Таинственное у Тургенева / В. М. Фишер // Венок Тургеневу. 1818–1918 : сб. ст. – Одесса : Омфалос, 1919. – С. 231–235.
4. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. / И. С. Тургенев. – М. : Наука, 1981. – Т. 8. – 465 с.
5. Захаров, В. Н. Концепция фантастического в эстетике Ф. М. Достоевского / В. Н. Захаров // Художественный образ и его историческое сознание / В. Н. Захаров. – Петрозаводск : ПетрГУ, 1974. – С. 55–58.
6. Тургенев, И. С. Избранное / И. С. Тургенев. – М. : Правда, 1983. – 607 с.
7. Муратов, А. Б. Тургенев-новеллист (1870–1880 гг.) / А. Б. Муратов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 120 с.
8. Аринина, Л. М. Романтические мотивы в «тайинственных» повестях И. С. Тургенева / Л. М. Аринина // Творческая индивидуальность писателя и литературный процесс / Л. М. Аринина. – Вологда : Русь, 1987. – С. 33–35.
9. Головко, В. М. И. С. Тургенев и культура декаданса (предчувствия и предтечи) / В. М. Головко. – Ставрополь : СГУ, 2001. – 137 с.
10. Головко, В. М. Мифопоэтические архетипы в художественной системе позднего Тургенева (повесть «Клара Милич») // Проблемы мировоззрения и метода И. С. Тургенева : материалы межвуз. науч. конф. / Орлов. гос. ун-т ; редкол.: Г. Б. Курляндская [и др.]. – Орёл, 1993. – 626 с.
11. Джеймс, Г. Искусство прозы / Г. Джеймс // Писатели США о литературе / Г. Джеймс. – М. : Прогресс, 1982. – Т. 1. – 294 с.
12. Джеймс, Г. Повести и рассказы / Г. Джеймс. – Л. : Худ. лит., 1983. – 686 с.

Summary

The article is devoted to the problem of «mysterious» phenomenon in the literary heritage of Ivan Turgenev and his American follower Henry James. The given topic is viewed by both writers from the psychological side solely as an abnormal psychic phenomenon of human consciousness. Multiple similarities between the literary works of Turgenev and James on the motif, problematic and topical level of the texts prove that James based on the works of Turgenev in his late literary period.

Поступила в редакцию 27.05.10.

УДК 81:008

Н. Л. Дружина

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СЕМЬИ В ЯЗЫКОВОМ
И СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
(на материале русских, белорусских и немецких паремий)**

Рассматривается проблема ценности в лингвокультурологическом ракурсе. Исследуется аксиологический статус универсальной общечеловеческой ценности «семья» в контексте русской, белорусской и немецкой культур (на материале паремий). Подчеркивается особая значимость аксиологического подхода к языку, с точки зрения которого язык рассматривается как зеркало базовой системы ценностей социума. Доказывается, что каждая национальная культура посредством языка формирует присущий ей культурно-специфичный образ семьи и собственное понимание семейных отношений.

Введение

Ценности играют важную роль в любой культуре, поскольку они определяют отношения человека с природой, обществом и собственным «Я», детерминируют особенности сознания, мировоззрения человека, этноса, нации. Любое проявление бытия обладает ценностным смыслом, так как человеческой природе свойственно оценивать окружающий мир, опираясь на представления о добре и зле, прекрасном и безобразном, праведном и неправедном. По словам русского философа Н. О. Лосского, «вся жизнь движется любовью к ценностям» [1, 182].

Цель данной статьи состоит в выявлении и описании национально-культурных особенностей универсальной общечеловеческой ценности «семья» в сопоставительном плане – на материале русского, белорусского и немецкого языков.

Необходимость лингвистического исследования семьи обусловлена общей направленностью современного языкоznания на изучение языка во взаимосвязи с культурой, социумом, а также важностью сопоставительных исследований культурных ценностей.

Проблема ценностей неразрывно связана с их ролью в строении и функционировании культуры. Культуру как общественное явление часто трактуют как систему коллективно разделяемых ценностей. Являясь философской, социологической, антропологической категорией, ценность принадлежит также и к лингвокультурологическим понятиям, поскольку благодаря языку получает своеобразное осмысление. По мнению В. А. Масловой, «именно в языке получают свое выражение как временные, сиюминутные ценности и идеалы, так и базовые духовные ценности народа, обеспечивающие непрерывность и преемственность его культурных традиций» [2, 169].

Аксиологические исследования – одно из актуальных направлений современного языкоznания, категория ценности неоднократно привлекала внимание отечественных и зарубежных лингвистов (Н. Д. Арутюнова, Н. Ф. Алефиренко, А. Н. Баранов, В. И. Карасик, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, J. Dolnik и др.). Акцент в исследованиях данного направления делается на рассмотрение языка как зеркала базовой системы ценностей социума. Таким образом, ключом к познанию культуры и ее ценностного инвентаря могут служить данные языка, являющегося своего рода «транслятором» соответствующих культурных доминант.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование семьи как уникального социокультурного феномена относится к числу актуальных проблем современности и находится в центре внимания целого ряда наук: философии, социологии, истории, этнологии, демографии, культурологии, экономики, медицины, юриспруденции, педагогики, психологии и др. Непрекращающая актуальность исследований данного феномена объясняется тем, что семья является универсальной общечеловеческой ценностью, «основным носителем культурных образцов, наследуемых из поколения в поколение...» [3, 161]. В любой социокультурной общности велика ценность семьи, детей, супружеских и родственных отношений. Известный философ А. Ф. Лосев писал: «Человеку при всех успехах его цивилизации и при любом торжестве рассудочных построений очень трудно забыть, что у него есть родители и дети, что в течение своей жизни он по рукам и ногам связан родственными отношениями и что родство это отнюдь не случайное явление, а нечто весьма глубокое и неискоренимое в человеческой, да и во всей природной жизни» [4, 179]. И. А. Ильин называет семью «первичным лоном человеческой культуры» [5, 199], В. С. Соловьев – «нравственной нормой общества» [6, 355].

Принимая во внимание, что семья является одной из важнейших ценностей в истории человечества, мы рассматриваем данный феномен как лингвокультурологическое понятие. Сопоставительное изучение ценностных характеристик семьи лингвистическими методами представляет несомненный интерес, поскольку позволяет выявить национально-культурную специфику данного феномена в рассматриваемых культурах.

Выбор паремий в качестве материала для исследования обусловлен тем, что они находятся на стыке языка и культуры, аккумулируют многовековой опыт определенного лингвосоциума и фиксируют культурные ценности. Причем каждая национальная культура формирует присущий ей культурно-специфичный образ семьи и собственное понимание семейных отношений.

Семья, дети, дом традиционно доминируют в сфере аксиологических приоритетов **русской культуры**. Значимость ценностного смысла семьи актуализирована в следующих паремиях: **Семейный горшок всегда кипит; Семейная каша погуще кипит; В семье и каша гуще; Семьей и горох молотить.**

Следует отметить, что паремии в целом имеют символическо-обобщающий характер. Символами крепкой семьи в русской лингвокультуре являются представления о еде (**каша, горох** и т. д.). **Семейное согласие всего дороже; На что клад, когда в семье лад.** Семья в представлении русских – лучше, чем богатство (**клад**). Отсутствие семьи оценивается негативно: **Бобыль бобылем; Холостой – что бешеный; Холостой – полчеловека.** Не имеющий семьи (бобыль, холостяк) воспринимается через следующие понятия: **бешеный, полчеловека.** Женитьба, рождение и воспитание детей в русской культуре рассматривается как «исполнение божественных указаний» [7, 71]. Исключительно серьезное отношение к браку зафиксировано в пословично-поговорочном фонде: **Идучи на войну – молись, идучи в море – вдвое, хочешь жениться – молись втрое; Жениться – не лапоть надеть; Женитьба есть, а разженитьбы нет.** В традиционной русской культуре велика надежда на Бога (**молись втрое**). Уважительное отношение в семье к родителям, старшим в передаваемых из поколения в поколение традициях характерно для уклада русской жизни: **Не поживут дній своих, иже прогневят отца и мать; Родительское слово мимо (на ветер) не молвится; Как родители наши жили, так и нам жить велели; Отцы наши не делали этого и нам не велели; Отцы наши этого не знавали и нам не приказали.** А. В. Сергеева отмечает: «Русские по-восточному уважают стариков...» [8, 302]. Дети являются основной ценностью семьи: **Дети – благодать Божья; У кого детей много, тот не забыт от Бога; Детей нет – в семье пустота.** Воспитание в русской культуре характеризуется строгостью, баловство не поощряется: **Гни дерево, пока гнется, учи дитятко, пока слушается; Наказуй детей в юности, упокоят тя на старости; Умел дитя родить, умей и научить.** Своеобразный взгляд на воспитание детей представлен в «Домостроев» (исторический памятник XVI века, содержащий свод правил, относящихся к разным сферам жизни: духовной, гражданской, социальной). Согласно «Домострою», по отношению к детям нужно вести себя, руководствуясь правилом: «учить страху Божию и вежливости и всякому порядку...» [9, 134].

Семья занимает приоритетное место в системе ценностей **белорусской культуры**. Создание семьи мыслится как ответственный шаг в жизни: **Ажаніца – не ўпасці: не ўстанеш, не атрасешся; Ажаніца – не ўпіцца; Ажаніца, як і паміраць, не спяшайся; На скорую руку не жаніся.** В белорусской лингвокультуре, согласно нашим наблюдениям, творцом многих паремий о семье является мужчина, поэтому основная их масса – о выборе жены: **Жонка – не бот, не скінеш; Жонка – не рукаво, не адпораш; Жонку выбірай і вачымা, і вушымা.** Людей без семьи народная мудрость осуждает: **Адзін, ды нелюдзін; Ні роду, ні плоду – як камень у воду.** Символика полноценной семьи у белорусов презентирована через плод, чего нет ни в русской, ни в немецкой лингвокультурах. Уважение к родителям является традиционной характеристикой белорусской лингвокультуры: **Хто бацькоў не слухае, той у пальцы дзъмухае; Хто бацькоў шануе, той і дзецим добрую волю гатуе; Шануй бацьку з маткай: другіх не знайдзеш.** Большое количество детей – признак счастья: **У каго дзеци, у таго шчасце; Багаты Аўдзей, поўна хата дзяцей; Хата без дзяцей – магіла, з дзецимі – базар; Навошта той клад, калі ў дзетках лад.** Согласно традиционным представлениям белорусов, детей в семье должно быть много, наличие одного ребенка осуждается. По этому поводу народная мудрость гласит: **Адзін сын – смятаник; З адзіняка будзе сабака; Адзін сын – не сын, два сыны – паўсына; трои сыны – сын.** Лишь в белорусской лингвокультуре отношение к маленьким детям особенно внимательное и нежное: **Да пяці год пястуй дзіця, як ячка, да сямі пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка.** В то же время строгость и требовательность к детям является характерной традиционной нормой белорусов: **Гні галінку, пакуль маладзенькая; Гні дрэўца, пакуль**

гнеца; Дай дзецям волю, сам улезеш у няволю. Привитие детям послушания и любви к порядку имеет давние традиции. Например, в XIX веке в белорусской семье детям «...з маленства рассказвалі розныя гісторыі з жыцця знаёмых і незнёмых людзей, з якімі здаралася няшчасце, таму што яны не падпарадкоўваліся агульнапрынятым нормам паводзін», а «дзіця, якое плакала і доўга не супакойвалася, нярэдка запалохвалі дамавымі, злымі сабакамі і старымі з торбамі, якія быццам бы ходзяць па дамах і забіраюць капрызных дзяцей» [10, 129].

Семья является важнейшей ценностью в **немецкой культуре**. Немцы дорожат теплом семейной жизни, окружающей их заботой домашних и уютом. По мнению С. В. Оболенской, «они [немцы] придают важное значение семье и видят в ней опору и отдохновение и вообще основу своей жизни» [11, 204]. Семья для них – «ein Ideal, wo sich deutsche Treue zu Weib (oder Mann) und Kindern bewährt» («идеал, средоточие верности») [12, 42]. К вопросу о создании семьи необходимо подходить серьезно, обдуманно, без спешки: **Heirat in Eile bereut man mit Weile** (В поспешной женитьбе со временем раскаиваются); **Mit Eile gefreit, mit Muße bereut** (Наспех женился, а подумав, раскаялся). Вступать в брак, согласно традиционным представлениям, необходимо в молодости: **Ein alter Mann, der freit, ist nicht gescheit** (Не умен тот, кто в старости женится); **Früh aufstehen und jung freien, wird niemand gereuen** (Никто не будет раскаиваться, если будет рано вставать и молодым жениться); **Je länger Junggesell, desto länger in der Hölle** (Чем дольше холостяк, тем дольше в аду). Следует признать, что вышеизложенные установки не являются константными и не выступают в качестве устойчивых социокультурных императивов. Например, для современного немецкого социума, в отличие от русского и белорусского, характерны тенденции к созданию семьи в более позднем возрасте.

Ценности немецкой культуры, связанные с дисциплиной, послушанием и авторитетом, находят свое отражение в подходах к воспитанию детей: **Den Baum muss man biegen, weil er noch jung ist** (Гни дерево, пока гнется); **Messer, Schere, Feuer, Licht sind für kleine Kinder nicht** (Нож, ножницы, спички, огонь (свеча) – не для маленьких детей). Народная мудрость гласит: **Erziehst du einen Raben, wird er dir die Augen ausgraben** (Воспитаешь себе ворона, он тебе глаза выклекает). По мнению ряда исследователей, основной целью воспитания детей в Германии является привитие им любви к порядку [Bettelheim; Hummel; Zeidenitz; Barkow]. Некоторые произведения литературы для детей весьма реалистично повествуют о последствиях нарушения порядка и о необходимости подчинения старшим.

«Struwwelpeter» («Неряха-Петер») – популярная в Германии детская книга франкфуртского врача Генриха Гофмана (1845). Эта книга представляет собой десять снабженных серией картинок поучительных историй для немецких детей.

Сравните:

Die gar traurige Geschichte mit dem Feuerzeug
(Очень печальная история о спичках)

Doch weh! Die Flamme faßt das Kleid,
Die Schürze brennt; es leuchtet weit.
Es brennt die Hand, es brennt das Haar,
Es brennt das ganze Kind sogar.
...
Verbrannt ist alles ganz und gar,
Das arme Kind mit Haut und Haar;
Ein Häuflein Asche bleibt allein
Und beide Schuh', so hübsch und fein (H. Hoffmann).
(Вдруг платье охватил огонь:
горит рука, нога, коса и на головке волоса.
Огонь – проворный молодец,
горит вся Катя наконец.)

...
Сгорела, бедная, она,
зора осталася одна,
да башмачки еще стоят,
печально на зору глядят' (Г. Гофман)

Описывая детские шалости таким оригинальным способом, автор в десяти назидательно-запугивающих рассказах дает понять маленьким читателям: нельзя играть со спичками; необходимо соблюдать правила личной гигиены; мнение родителей и старших – закон; запрещено нарушать порядок и т. п.

«Max und Moritz – Eine Bubengeschichte in sieben Streichen» («Макс и Мориц. История о семи проделках двух мальчиков») – известное произведение немецкого поэта-юмориста Вильгельма Буша (1865). История в стихах повествует о проделках двух непослушных мальчиков. Проделки озорников заканчиваются трагично: Макс и Мориц попадают под жернова мельницы и идут на корм уткам. Мораль заключается в том, что непослушание не доведёт до добра.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что ценностным основанием семейного воспитания в немецкой культуре является признание необходимости порядка и дисциплины, усвоение которых должно начинаться в детском возрасте.

Выводы

Итак, сопоставительный анализ приведенного материала подтверждает тот факт, что «семья» доминирует в сфере аксиологических приоритетов русского, белорусского и немецкого лингвосоциумов. В ценностном сознании представителей рассматриваемых лингвокультурных сообществ в целом преобладают традиционные представления о семейном укладе. В качестве нормы выступает семья, основанная на браке. Дети являются основной ценностью семьи и должны воспитываться в строгости и послушании. Так, русская пословица: **Гни деревце, пока гнется, учи дитятко, пока слушается** имеет параллели в белорусском и немецком языках. Уважительное отношение к родителям, старшим в передаваемых из поколения в поколение традициях характерно для русской, белорусской и немецкой культур. Таковы универсальные представления о семье в рассматриваемых лингвосоциумах, однако языковая презентация доминантных смыслов семьи этноспецифична, что обусловлено особенностями культуры, исторического развития, национального характера и т. д.

Мы проанализировали лишь некоторые традиционные лингвокультурологические характеристики семьи в контексте русской, белорусской и немецкой лингвокультур. Следует отметить, что семья, как и общество в целом, находится во власти исторической и социокультурной динамики. В силу этого устоявшиеся представления о семье и браке претерпевают существенные изменения, разрушается традиционная структура семьи, родственные и семейные связи лишаются своего сакрального смысла, происходит стирание гендерных границ (в ролевом отношении), изменяются общепринятые нормы поведения и характер внутрисемейных взаимоотношений. Тем не менее, согласно данным социологических опросов последних лет, семья рассматривается в качестве приоритетной ценности и в современном обществе.

Думается, что, несмотря на различные трансформации, семья остается универсальной общечеловеческой ценностью, осмысление которой возможно также лингвистическими средствами.

Література

1. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра / Н. О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 367 с.
2. Маслова, В. А. *Nomo Lingualis* в культуре : моногр. / В. А. Маслова. – М. : Гнозис, 2007. – 320 с.
3. Фролов, С. С. Основы социологии : учеб. пособие / С. С. Фролов. – М. : Юристь, 1997. – 344 с.
4. Лосев, А. Ф. Дерзание духа / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1988. – 366 с.
5. Ильин, И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М. : Республика, 1993. – 431 с.
6. Соловьев, В. С. Сочинения : в 2 т. / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1 – 892 с.
7. Лодкина, Т. В. Семья в современном социуме (конец XX – начало XXI вв.) : в 2 ч. / Т. В. Лодкина. – Вологда : ИЦ ВГМХА, 2005. – Ч. 1. – 215 с.
8. Сергеева, А. В. Русские: стереотипы поведения, традиции, ментальность / А. В. Сергеева. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 322 с.
9. Домострой / сост., вст. ст., пер. с древнерус. и comment. В. В. Колесова. – М. : Сов. Россия, 1990. – 304 с.
10. Беларусы : у 8 т. / рэдкал.: В. К. Бандарчык [і інш.]. – Минск : Бел. навука, 2001. – Т. 5 : Сям'я / В. К. Бандарчык [і інш.] ; Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору НАН Беларусі. – 375 с.
11. Оболенская, С. В. Германия и немцы глазами русских (XIX в.) / С. В. Оболенская. – М. : ИВИ РАН, 2000. – 210 с.
12. Zeidenitz, S. Die Deutschen pauschal / S. Zeidenitz, B. Barkow. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1992. – 140 S.

Summary

The article deals with the problem of value in linguacultural aspect. Axiological status of universal, common to all mankind, value «family» in context of Russian, Belarussian, German cultures is investigated. Special significance of axiological approach to language is under mirror of basic system of social values. It is proved that every national culture forms by means of language cultural-specific image of family and its own understanding of family relationship.

Поступила в редакцию 13.09.10.

O. M. Ермакова

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО АКТА УГРОЗЫ И СРЕДСТВА ЕГО ОФОРМЛЕНИЯ

В данной статье рассматриваются условия реализации речевого акта угрозы, анализируются компоненты данной коммуникативной ситуации и их характеристики, влияющие на выбор языкового выражения речевого акта угрозы. Определены лексико-грамматические средства оформления данного речевого акта в английском языке.

Введение

Цель нашего исследования – определение и формулирование условий реализации речевого акта угрозы, а также лексико-грамматических средств его оформления в английском языке.

Результаты исследования и их обсуждение

Речевой акт угрозы, или **менасив**, – это речевой акт, в котором говорящий сообщает адресату, что нанесет ему определенный вред, если адресат (не) поступит определенным образом. Иллоктивную цель речевого акта угрозы можно обозначить как желание говорящего заставить адресата поступить определенным образом, а перлоктивную цель – как оказание негативного эмоционального воздействия на адресата для достижения поставленной цели.

Один из основателей теории речевых актов Дж. Серль в своей работе «Что такое речевой акт?» предположил, что произнесение определенного высказывания является совершением определенного типа речевых актов только при наличии необходимых условий, различных для каждого речевого акта [1]. Вслед за Серлем, определившим условия реализации речевого акта обещания, рассмотрим аналогичную совокупность условий, необходимых и достаточных для уместности речевого акта угрозы.

Говорящий (*Г*) произносит высказывание (*В*) в присутствии адресата (*А*). При произнесении *В* *Г* выражает угрозу, что совершил нежелательное действие (*b*), если *А* не совершил желательное действие (*p*), если и только если:

1. Соблюдены условия нормального входа и выхода.

Данное условие, общее для любого речевого акта, подразумевает, что говорящий и адресат говорят на одном и том же языке, действуют сознательно и «у них нет физических препятствий для общения». При этом термин «вход» означает условия, необходимые для понимания поступающей информации, а «выход» – для говорения.

2. *Г* при произнесении *В* выражает угрозу.

Говорящий сообщает адресату, что нанесет ему определенный вред, если адресат не поступит так, как того желает говорящий, причем цель говорящего – заставить адресата испытать негативное эмоциональное воздействие и под его влиянием поступить угодным ему образом.

3. Выражая угрозу, *Г* предсказывает будущий акт самому себе.

При угрозе говорящий обещает совершить действие *b* в будущем, если адресат не совершил действие *p*. Угроза не может относиться к прошлому или настоящему, т. к., прибегая к угрозе, говорящий ставит перед собой цель изменить нормальный ход событий, оказывая влияние на действия адресата.

4. *Г* убежден, что *А* предпочел бы несовершение им *b* совершению им *b*.

Это условие отличает речевой акт угрозы от речевого акта обещания, в каждом из которых говорящий обещает совершить определенное действие, при этом в случае обещания адресат заинтересован в совершении действия, а в случае угрозы – нет. Опуская критерий успешности как излишний в данном исследовании, мы полагаем, что для произнесения речевого акта угрозы говорящий должен быть уверен, что адресат предпочтет несовершение им нежелательного действия *b* (хотя в действительности это может быть иначе).

Рассмотрим следующую ситуацию угрозы:

(1) If you don't sign the contract, I will break off any business relations with you.

Произнося угрозу, говорящий убежден, что адресат не хочет разрыва деловых отношений, поэтому формулирует угрозу таким образом. Возможна ситуация, при которой адресату невыгодно дальнейшее сотрудничество с говорящим, и он желает найти новых деловых партнеров, но сам говорящий об этом может не знать. В таком случае, с точки зрения успешности, данная угроза будет являться коммуникативным провалом, однако для реализации речевого акта угрозы главное – это убежденность говорящего в том, что адресат предпочтет несовершение им нежелательного действия.

5. Для Г не очевидно, что А совершил р при нормальном ходе событий.

Данное условие предполагает, что любой речевой акт должен иметь мотив. Так, речевой акт угрозы, заключающийся в том, что говорящий намеревается совершить определенное нежелательное действие в случае, если адресат не поступит угодным ему образом, будет уместен только в том случае, если адресат действительно не собирался так поступить или, по крайней мере, в этом убежден говорящий (если это не так).

В примере 1 говорящий убежден, что адресат не хочет подписывать контракт и по этой причине прибегает к угрозе. Если говорящему известно, что адресат добровольно согласен заключить с ним контракт, то речевой акт угрозы является неуместным.

6. Г намерен посредством произнесения В возложить на себя ответственность за намерение совершить б.

Это условие подразумевает желание говорящего убедить адресата в искренности своих намерений, хотя в действительности говорящий может и не намереваться осуществить угрозу.

В примере 1 говорящий знает, что адресат не хочет разрыва деловых отношений, поэтому он желает убедить адресата, что намерен прекратить дальнейшее сотрудничество. В действительности прекращение сотрудничества с адресатом может быть не выгодно и для говорящего, однако его цель – убедить адресата в том, что это не так.

7. Г намерен вызвать у А посредством произнесения В убеждение в том, что условия (5) и (6) имеют место благодаря осознанию им намерения создать это убеждение, и он рассчитывает, что это осознание будет являться следствием коммуникативной компетенции адресата.

Только наличие совокупности данных условий автоматически делает произнесение речевого акта угрозы уместным, однако не гарантирует его коммуникативный успех, который во многом определяется формой выражения речевого акта угрозы.

Форма выражения речевого акта угрозы зависит от **коммуникативного контекста**, для которого характерно наличие тех же компонентов, что и для других речевых актов: антропокомпоненты (говорящий, адресат, слушающий), обстановка общения, физический фон, канал передачи речи.

Облигаторными компонентами коммуникативного контекста речевого акта угрозы (как и любого другого) являются **говорящий** и **адресат**, связанные произносимым говорящим высказыванием. Имея определенную интенцию, говорящий может сконструировать различные высказывания в зависимости от ситуации общения, присутствия слушателей и т. д., однако главным фактором, определяющим форму высказывания, а в данном случае речевого акта угрозы, является **фактор адресата**. Это означает, что говорящий подбирает необходимые языковые средства для выражения угрозы, ориентируясь на такие характеристики, как эмоциональное состояние адресата, его индивидуально-психологические характеристики, возраст и т. д.

Среди факторов, в значительной мере влияющих на процесс коммуникации, выделяют **статусы и роли** коммуникантов, а также **социально-психологическую дистанцию** между ними. Статус – это совокупность относительно постоянных, объективных индивидуальных социальных характеристик коммуникантов, таких как возраст, пол, национальность, расовая и социальная принадлежность, образование, профессия, семейное положение и т. д. Статусные характеристики говорящего определяют, какими языковыми средствами он располагает, а статусные характеристики адресата обуславливают языковые средства, которыми должен пользоваться говорящий, чтобы добиться своей цели.

Роль – это фиксированный стереотип действий в конкретной ситуации, который, изменяясь от ситуации к ситуации, является более динамичной характеристикой, нежели статус. Типичными примерами ролей могут быть следующие: ученик и учитель, начальник и подчиненный, взрослый и ребенок и т. д. Социально-психологическая дистанция – это степень интимности между коммуникантами, личностное расстояние, которое участник взаимодействия ощущает и воспринимает как действительно существующее [2].

На форму реализации любого речевого акта влияет и канал передачи (который может быть письменным или устным), обстановка общения (официальная, нейтральная, непринужденная) и физический фон (предметы, окружающие коммуникантов).

Все языковые средства, используемые для оформления речевых актов, принято делить на конвенциональные и неконвенциональные. Конвенциональными называют те языковые средства, которые традиционно используются для выражения данного речевого акта. В силу частого использования данных языковых средств для выражения определенного иллоктивного значения адресату легче опознать намерение говорящего, если оно выражено традиционно (конвенционально, эксплицитно). Если говорящий прибегает к косвенному речевому акту (не говорит о своем намерении прямо), мы имеем дело с неконвенциональными языковыми средствами, затрудняющими задачу адресата.

В результате проведенного нами анализа было выявлено, что речевой акт угрозы имеет сложную логико-семантическую структуру, состоящую из 3 частей: предупреждения (что следует или не следует делать адресату), условий осуществления угрозы и собственно угрозы. Компоненты логико-семантической структуры могут иметь языковое выражение (если мы имеем дело с прямыми речевыми актами) или подразумеваться, исходя из условий коммуникативной ситуации (в случае косвенных речевых актов), что, в свою очередь, влияет на лексико-грамматическое оформление речевого акта угрозы. В прямом речевом акте угрозы «Don't scream, Pammy. I'll kill you if you do» представлены все компоненты: «Don't scream, Pammy» является предупреждением, «if you do» – условием осуществления угрозы, «I'll kill you» – собственно угрозой.

Произнося речевой акт угрозы, говорящий желает заставить адресата поступить определенным образом (в данном случае говорящий хочет, чтобы адресат не кричал). Считается, что адресат не хочет поступать так, как желает того говорящий, или же, если это не так, говорящий ошибочно в этом убежден. Для побуждения адресата к действию говорящий произносит собственно угрозу (третий компонент) – потенциальное нежелательное действие, направленное на адресата. При этом говорящий должен быть убежден в нежелании адресата исполнить угрозу. Произнося условие осуществления угрозы (второй компонент), говорящий еще раз подчеркивает, какое действие он ожидает от адресата.

Однако встречаются примеры, в которых может быть опущен первый или второй компоненты. В примере «If you tell anybody, I'll come back and kill you» отсутствует первый компонент – предупреждение, в следующей ситуации угрозы «Be off, or I'll kick you downstairs!» отсутствует второй компонент – условие осуществления угрозы. Это означает, что один из этих компонентов может быть опущен, т. к. они выражают одну и ту же мысль с использованием различных грамматических и лексических средств.

Первый компонент коммуникативной ситуации угрозы (предупреждение), с точки зрения теории речевых актов, является прямым директивом, выраженным побудительным предложением с глаголом в форме повелительного наклонения (а) или предложениями с модальными предикатами (б):

A. *Shut up and get out!* interrupted Nicole. «We'll get the gendarmes.»

B. *You better be scared*, he murmured. «And if you're not now, I guarantee you will be soon.»

Второй компонент в ситуации угрозы приобретает черты косвенного директива, выраженного придаточным условным. Так, второй компонент рассматриваемого нами примера «If you do, I'll kill you» может быть трансформирован в «Don't do it, or I'll kill you», что подтверждает наш вывод о роли этих компонентов в речевом акте угрозы.

Третий компонент «I'll kill you», на первый взгляд, имеет форму обещания (промиссива); однако при речевом акте обещания адресат заинтересован в исполнении обещания, тогда как

в данном случае негативные эмоции адресата по поводу произнесенного высказывания очевидны, что позволяет нам считать третий компонент собственно угрозой, или менасивом.

В коммуникативной ситуации угрозы облигаторным является наличие адресанта как субъекта действия, адресата как объекта действия и самой угрозы как потенциального действия. В лингвистическом плане первые два элемента выражаются, как правило, личными местоимениями, обозначающими адресанта (I) и адресата (you): «*I'll come back and kill you*».

Третий элемент (менасив) конвенциально оформляется глаголом в будущем времени: «*But if you don't tell me, I shall kill them myself – much as I hate it.*»

«*And if you don't make this young lady an ideal husband, I'll cut you off with a shilling.*»

Сказуемое прямого речевого акта угрозы выражено глаголом со значением активного действия в будущем простом времени (a), грамматической формой *be going*, передающей намерение адресанта (b), или перформативным глаголом в настоящем простом (c) или длительном времени (d):

- a. «*Shut up, Eve Malone. I'll stick the scissors in you.*»
- b. «*I'm going to kill you for that,*» he whispered.
- c. «*Get out of here!*» Slowik cried. «*Or I'll call the police!*»
- d. «*Keep your hands off me. I don't like to be touched. And if you don't get out right away, I'm calling the management and asking for the police...*»

В большинстве исследованных примеров агрессивные намерения говорящего выражаются глаголами негативной семантики. К ним относятся глаголы со значением угрозы, предупреждения *to threaten, to warn*: «*I warn you to refrain from provoking me...*»

В некоторых случаях негативная семантика является признаком не самого глагола, а его дополнения: «*I warn you to refrain from provoking me, or I'll ask your abduction as a special favour!*»

В некоторых менасивах, помимо основного значения глагола, присутствует информация и о способе совершения действия: «*I'm gonna roll you like a doughnut. I'm gonna turn you inside out like a pair of gloves.*»

В речевом акте угрозы может быть обозначена та часть тела адресата, которой будет нанесено повреждение. Часто подобное значение выражается глагольной группой, состоящей из глагола, выражающего способ действия, и прямого дополнения, называющего цель действия: «*I'm going to claw your eyes out...*»

Прямой речевой акт угрозы легко опознать, однако в чистом виде он встречается редко, т. к. в интересах говорящего замаскировать угрозу, скрыть настоящее намерение. В этом случае говорящий прибегает к косвенному речевому акту, характеризующемуся большой вариативностью средств оформления.

Самым распространенным способом выражения косвенного речевого акта является использование директива-совета, проявляющего значение угрозы в контексте: «*You better be scared*». В данном примере, муж угрожает жене из-за того, что она поступила не так, как он хотел. Несмотря на то что угроза замаскирована под совет, адресат понимает настоящую иллоктивную силу данного высказывания, т. к. хорошо знает характер и привычки говорящего, а также его желания.

Косвенный речевой акт угрозы часто оформляется вопросительным высказыванием, целью которого является не получение информации, а предупреждение о возможных действиях адресанта по отношению к адресату. Чаще всего предложение, передающее угрозу, выражено общим вопросом и содержит нейтральную лексику, поэтому вне контекста угрозу нельзя распознать: «*And you better share the right thing, Ramon. Do you know why?*»

Однако в некоторых случаях угроза, хотя и выражена неконвенциально, содержит лексику с явно негативной семантикой: «*You want to find out how getting your nose broken feels?*» Ответная реплика на подобное высказывание не ожидается от адресата, т. к. оно является, как уже было сказано, не вопросом, а угрозой. Однако несколько реже за вопросительным высказыванием может последовать ответ, являющийся по сути перлоктивным выражением угрозы: «*Do you know what will happen if you say anything else?*» – «*You'd kill me.*» Ответ адресата, выражающий, по сути, угрозу, помогает говорящему убедиться в том, что адресат верно распознал его коммуникативное намерение.

К неконвенциональным способам выражения речевого акта угрозы можно отнести использование репрезентатива, отражающего реальное положение дел. В следующем примере говорящий сообщает, что каким-то образом связан с событиями, касающимися адресата, при этом цель говорящего – не просто сообщить факты, но дать понять адресату, что говорящий в состоянии нанести ему определенный вред:

«Stop! look here, Joseph,’ she continued, taking a long, dark book from a shelf; ‘I’ll show you how far I’ve progressed in the Black Art: I shall soon be competent to make a clear house of it. The red cow didn’t die by chance; and your rheumatism can hardly be reckoned among providential visitations!»

Косвенный речевой акт угрозы может выражаться также репрезентативом в сочетании с промиссивом. В следующем примере говорящий описывает социальное положение адресата, сообщает факт наведения информации о нем и затем обещает продолжить свое расследование:

«You’re one of that bunch that hangs around with Meyer Wolfshiem – that much I happen to know. I’ve made a little investigation into your affairs – and I’ll carry it further tomorrow.»

Косвенный речевой акт угрозы, хотя и, не выражая угрозу эксплицитно, имеет некоторые схожие средства оформления с прямым речевым актом угрозы. Так, для косвенного речевого акта угрозы наличие коммуникантов также является облигаторным. Анализируя предложение, передающее речевой акт угрозы, видим, что подлежащее, обозначающее адресанта, и дополнение, обозначающее адресата, выражаются личными местоимениями I и you соответственно, что характерно и для прямого речевого акта: «Whenever I meet that Jingle again, wherever it is [...] I’ll inflict personal chastisement on him, in addition to the exposure he so richly merits...»

Однако иногда грамматическое и семантическое подлежащие могут не совпадать, что характерно для косвенного речевого акта. Грамматическое подлежащее в этом примере обозначает адресата, который испытает определенное состояние – результат действий адресанта:

«Listen to me, you impudent young rossie... you’ll feel the weight of my hand on you if there’s any more of this.»

Использование неконвенциональных средств для выражения речевого акта угрозы затрудняет его опознавание вне контекста.

Выводы

Речевой акт угрозы реализуется только при наличии определенных условий, которые обусловливают его уместность, но не коммуникативный успех. Коммуникативный успех, в свою очередь, зависит от многих факторов, в том числе и от языкового выражения речевого акта. Речевой акт угрозы имеет четкую логико-семантическую структуру и характеризуется вариативностью лексико-грамматических средств выражения. Наибольшую сложность для адресата представляет косвенный речевой акт, т. к. он может быть опознан только в контексте.

Література

1. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Выш. шк., 1986. – Вып. 17. – С. 151–169.
2. Московский психологический журнал [Электронный ресурс] // Психологический толковый словарь. – Режим доступа : <http://magazine.mospsy.ru/dictionary/dictionary.php?term=124>. – Дата доступа : 27.10.2009.

Summary

The article deals with several aspects of the speech act of threat: conditions of its realization, components of the communicative situation and their characteristics that influence language execution of the speech act of threat. Lexical and grammatical means of execution in English are defined.

Поступила в редакцию 09.09.10.

*M. С. Кацур, П. С. Борисовец***ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ И ИХ СЕМИОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ**

Семиологическая сущность фразеологических единиц раскрывается при интерпретации препрезентативной функции данных языковых знаков. Репрезентативная функция проявляется в том, что фразеологические единицы служат препрезентатами окружающего человека мира, выражают безграничное количество понятий, их комбинаций и тончайших отличительных признаков. Анализ фразеологических единиц с семиологической точки зрения фразеологического знака позволяет интерпретировать семантическое содержание компонентного состава фразеологических единиц, определяя сферу действительного, к элементам которой прилагаются переосмыслиемые значения слов.

Введение

Теория семиологического описания языка была предложена Ф. де Соссюром, впервые в лингвистике сформулировавшем принцип знака [1]. Ф. де Соссюр полагал, что в знаке проявляются главные свойства языка. Однако сам процесс знакообразования, связанный с решением основного гносеологического вопроса о взаимодействии языка, мышления и действительности был Ф. де Соссюром редуцирован до двучленного противопоставления «язык–мысль».

Семиологическая значимость языковых единиц и факт вхождения знака в языковую систему, а также его осмыслиение в языке восходит к теории означивания Э. Бенвениста [2]. Э. Бенвенист различал первичное (собственно семиотическое) и вторичное (семантическое) означивание.

Однако в разработке целостной теории знаков и знаковых систем, их классификации первенство принадлежит Ч. С. Пирсу [об этом см., например, 3, 33].

Последовательную теорию семиологического описания языка изложил Ю. С. Степанов (1964, 1971, 1973, 1976). Учёный язык рассматривается в тесной связи с мышлением. Эта связь раскрывается как отношение между системой означаемых и системой означающих [4].

А. А. Уфимцева отмечает, что при семиологическом принципе язык рассматривается не только в тесной связи с мышлением, но и в его отношении к объективной действительности: к материальной действительности, к человеку и его идеальному миру. При этом не абсолютизируется закон знака, и соотношение содержания и формы выражения интерпретируется не как спаривание двух слоев, а как процесс первичного и вторичного знакообразования, в результате осмыслиения которых создаются языковые единицы в системе языка и в речи, находящиеся в определённой взаимосвязи и иерархии [5].

Принцип двукратного означивания [2], [4], [5] в системе языковых средств (семиологический, или первичное означивание) и речевых единиц (семантический, или вторичное означивание) принимается в данной статье за исходный, основной принцип описания лексического значения словесных знаков.

Целью данной статьи является изучение фразеологических единиц с точки зрения их семиологической сущности.

Результаты исследования и их обсуждение

Семиологическая сущность фразеологических единиц раскрывается при интерпретации препрезентативной функции данных языковых знаков. Репрезентативная функция проявляется в том, что фразеологические единицы могут служить «репрезентатами окружающего человека мира, выражать при помощи механизма ассоциативной связи двух сторон знака, находящихся друг к другу в отношении формы знака и его значения, безграничное количество понятий, их комбинаций и тончайших отличительных признаков» [5, 71].

Следствием семиологического описания лексики в системе языка и в системе речи, является введение понятия «виртуальных» и «актуальных» словесных знаков [5, 81], см. также [6, 50–51], [6, 64–65]. Относительно результатов называния предметов и объектов окружающей действительности формирование *виртуального знака* происходит в процессе

познания, где формируется знаковое значение. Формирование *актуального знака* происходит при конкретизации обобщённого значения виртуального знака, его семантическом развёртывании в синтагматическом ряду, при семантической актуализации в конкретных актах речи. Между виртуальными словесными знаками и их абсолютной семантической актуализацией в конкретных актах речи находятся языковые единицы. С их помощью происходит переход виртуальных знаков в актуальные. Они фиксируют процессы человеческого познания, актуализируют формы перехода старого опыта знания в новый, отражают в своём значении особенности окружающей действительности. В этой промежуточной языковой сфере мы изучаем фразеологические единицы с компонентом тематической группы «Физика. Явления природы» немецкого языка.

Под фразеологической единицей (ФЕ) в работе понимается семантически связанное, структурно раздельнооформленное сочетание слов, состоящее из двух или более компонентов, которое воспроизводится в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-семантического состава [см. 7].

Специфика фразеологических единиц изучается с опорой на то, что ФЕ представляют собой особый вид вторичной номинации, косвенной, в результате которой формирование нового значения исходного сочетания слов происходит в результате переосмысливания слов-компонентов. Смысловое содержание компонентного состава ФЕ определяет сферу действительности, элементы которой в свою очередь влияют на переосмысливание значений слов в структуре фразеологического значения [8, 147], [9, 80]. Например, ФЕ *im Dunkeln liegen* представляет собой смысловое содержание компонентного состава «лежать в темноте», которое определяет переносное значение данной ФЕ «лежать в темноте → быть невидимым → оставаться неизвестным». Сравни также ФЕ *nach dem Mond greifen*, где смысловое содержание компонентного состава «хвататься за луну» определяет нереальность выполнения данного действия, в результате чего ФЕ имеет переосмыщенное значение ‘пытаться достичь невозможного; гнаться за журавлём в небе’, или значение компонентного состава ФЕ *auf Regen folgt Sonnenschein* – ‘за дождём следует солнечный свет’ определяет реальную ситуацию природного явления, что после дождя выглядывает солнце, смена погодных явлений, как закономерный процесс. В результате переосмысливания этой реальной ситуации действительности, а также отождествления солнечной погоды с хорошим настроением, а дождливой – с тоскливыми, данное сочетание слов получает переосмыщенное значение «пройдет печаль – настанет радость».

Таким образом, процесс фразеологической номинации обуславливает и выбор, и комбинацию слов, через посредство которых вторичное значение соотносится с номинируемым объектом. Поэтому такие слова можно рассматривать как опорные наименования. Их денотацией определяется та сфера действительного, к элементам которой прилагаются переосмысливаемые значения слов. В таком случае компонентный состав ФЕ выступает в роли репрезентативной метки, знака, указывающего на обозначаемое данной меткой содержания. Следует в данном контексте отметить и сложный характер фразеологической номинации, в основе которой лежит не отдельный предмет или объект действительности, а целая ситуация, разворачиваемая во времени и пространстве последовательность отдельных эпизодов. Например, в основе ФЕ *wie ein Blitz aus heiterem Himmel* – ‘как гром среди ясного неба’ лежит погодная ситуация, состоящая из следующих эпизодов: безоблачное небо → ясная погода → гром → резкое изменение погодных условий. Данная погодная ситуация в структуре фразеологического значения реализует собой значение неожиданной, резкой смены чего-то. Выбор данной денотативной ситуации обусловлен характером отражаемого содержания. Переосмысливание этой ситуации рождает новое образное представление предмета фразеологической номинации «внезапно, неожиданно». Фразеологическое значение определено переосмысливанием реальной ситуации резкого изменения погодных условий. Ситуацию, лежащую в основе ФЕ, мы рассматриваем как прототипную ситуацию фразеологического значения [10].

Под прототипной ситуацией мы понимаем информацию, соответствующую буквальному значению фразеологизма на поверхностном уровне, и фактическую информацию глубинного уровня. За информацией поверхностного уровня закрепляется содержание, которое в результате переосмысливания рождает новое, образное представление предмета фразеологической номинации. Образное воплощение значения предметов и понятий материального и духовного мира представляет собой интерпретацию одних сущностей в терминах других, не тождественных обозначаемому, на основе их реального или мнимого сходства посредством внутренней формы

языковой единицы. Внутренняя форма – это признак, положенный в основу номинации, он устанавливается при наложении буквального значения на номинальное (переосмысленное) и становится видно, какие участки их структур и каким способом совместились между собой. Например, прототипной ситуацией ФЕ *der Boden brennt j-m unter den Füßen* – ‘земля горит под ногами у кого-л.’ является представление горящей земли под ногами человека, заставляющей его в результате причинённой боли ногам быстро предпринимать что-либо, чтобы избежать этой боли (например, бежать). За этим представлением в результате переосмысления закрепляется содержание «делать что-либо очень быстро вследствие обстоятельств». «Горящая земля под ногами человека» представляет собой информацию поверхностного уровня, а «делать что-либо очень быстро вследствие обстоятельств» – фактическая информация глубинного уровня. Признак «быстро» явился внутренней формой данной фразеологической номинации. Рассмотрим еще несколько примеров.

В основе ФЕ *eine dunkle Wolke zieht sich über j-n zusammen* – ‘тучи сгущаются над кем-л.; кому-л. угрожает беда’ лежит прототипная ситуация явления природы сгущения туч в одном месте перед дождём, что является информацией поверхностного уровня. На глубинном уровне актуализируется переосмыщенное содержание «кому-л. угрожает беда» в результате переосмысления реальной ситуации как последовательность следующих эпизодов: сгущение туч → плохая погода с дождём, возможно гром и молния, буря → отрицательная оценочность → угроза беды. В результате внутренней формой переосмыщенного значения данной ситуации выступает признак «плохо».

На поверхностном уровне следующей ФЕ *mit dem Winde zu segeln verstehen* – ‘уметь приспособиться к обстоятельствам, уметь лавировать’ лежит прототипная ситуация «плавать под парусами» со следующими эпизодами: плыть под парусами → навык управлять парусами в соответствии в направлением ветра → положительная оценочность → навык управлять обстоятельствами в зависимости от ситуации → уметь лавировать, уметь приспособиться к обстоятельствам. Внутренней формой является признак «хорошо».

Прототипной ситуацией ФЕ *wenig Tage gesehen haben* – ‘видеть мало хорошего в жизни, много испытать в жизни’ является следующая последовательность эпизодов: день → свет → положительная оценочность → положительные эмоции → быть счастливым → малое количество светлых дней → недостаточное количество положительных эмоций → отрицательная оценочность. Признак, актуализирующийся в переосмыщенном значении в роли внутренней формы – «хорошо», негилируется компонентом «wenig», употреблённом в своём прямом значении.

Однако, как видно из вышеприведённых примеров, ФЕ не называют предметы или явления окружающей действительности, а выражают связанные с ними коннотации (оценочно-смысловые отношения). На материале рассмотренных нами примеров в основе фразеологической номинации лежат признаки «внезапно, неожиданно», «быстро», «плохо» и «хорошо». Это является следствием того, что в основе формирования фразеологического значения лежат виртуальные знаки многослойного содержания. Они не только репрезентируют окружающий мир, выражают его безграничное количество признаков и свойств, но и вербализуют субъективное его восприятие человеком на основе уже сформировавшегося опыта, социальной значимости отдельных эпизодов и коммуникативных намерений, стереотипно возникающих в определённой жизненной ситуации. При такой интерпретации фразеологических единиц реализуется процесс взаимодействия языка, мышления и действительности в знаках фразеологической номинации, что и представляет собой их семиологическую сущность. Представим данное теоретическое обобщение поэтапно:

1. Мысление: в процессе познания, когда формируется знаковое значение, образуется виртуальный знак.
2. Действительность: за основу выражения данного значения берётся существующая реальная ситуация из окружающего мира действительности (прототипная ситуация), имеющая реальное или мнимое сходство с номинируемым значением посредством общего признака (внутренняя форма).
3. Язык: для вербализации данного значения используются имеющиеся в языке средства номинации во вторичной для них функции наречения (ФЕ). При реализации компонентного состава ФЕ образуется актуальный знак.

Процесс взаимообусловленного характера знакообразования фразеологическими средствами языка представим ниже в виде схемы:

Процесс фразеологического знакообразования			
<i>Первичное знакообразование</i>		<i>Вторичное знакообразование</i>	
Виртуальный знак	↔	Фразеологическая единица	↔ Актуальный знак
Прототипная ситуация	↔	Компонентный состав ФЕ	↔ Сфера действительности
Внутренняя форма	↔	Буквальное значение	Номинальное (переосмыслиненное) значение
Мышление	↔	Язык	↔ Действительность

Выводы

Проанализированные нами фразеологические единицы с компонентом тематической группы «Физика. Явления природы» с семиологической точки зрения фразеологического знака позволяют нам утверждать, что семантическое содержание компонентного состава фразеологических единиц данной тематической группы определяет сферу действительного, к элементам которой прилагаются переосмыслиемые значения слов, и репрезентируют особенности физической организации окружающего нас мира. Однако приоритетная роль в формировании фразеологической семантики принадлежит вербализации не столько объективных свойств и признаков предмета фразеологической номинации, сколько субъективному их восприятию на основе уже сформировавшегося опыта, социальной значимости отдельных эпизодов и коммуникативных намерений, стереотипно возникающих в определенной жизненной ситуации. В результате можно предположить, что в основе формирования фразеологического значения лежат виртуальные знаки многослойного содержания. При такой интерпретации фразеологических единиц реализуется процесс взаимодействия языка, мышления и действительности в знаках фразеологической номинации, что и представляет собой их семиологическую сущность.

Литература

- Соссюр, де Ф. Курс общей лингвистики / де Ф. Соссюр ; ред. Ш. Балли и А. Сеше ; пер. с фр. А. Сухотина ; под общ. ред. М. Э. Рут. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 1999. – 432 с.
- Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист ; под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
- Мечковская, Н. Б. Семиотика : Язык. Природа. Культура : курс лекций : учеб. пособие для студ. филол., лингв. и переводовед. фак. высш. учеб. заведений / Н. Б. Мечковская. – М. : Академия, 2004. – 432 с.
- Степанов, Ю. С. Семиотика / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1971. – 145 с.
- Уфимцева, А. А. Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики / А. А. Уфимцева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 240 с.
- Алефиренко, Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н. Ф. Алефиренко. – М. : ООО Изд-во «Элпис», 2008. – 271 с.
- Телия, В. Н. Фразеологическая единица / В. Н. Телия // Лингвистический энциклопедический словарь / редкол.: В. Н. Ярцева (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1990. – С. 559–560.
- Телия, В. Н. Вторичная номинация и ее виды / В. Н. Телия // Языковая номинация (виды наименований) / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – Гл. III. – С. 129–221.
- Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
- Телия, В. Н. Русская фразеология : семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 287 с.

Summary

The semiological essence of phraseological units reveals at interpretation of representative function of the given language signs. Representative function is shown that phraseological units serve as representatives of the surrounding world, express boundless quantity of concepts, their combinations and the most thin distinctive signs. The analysis of phraseological units from the semiological point of view of a phraseological sign allows to interpret the semantic maintenance of componental structure of phraseological units, defining the sphere of reality to which elements of recomprehended word meanings are applied.

Поступила в редакцию 12.08.10.

*И. В. Кратёнок***РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ
В ИДЕНТИФИКАЦИИ ФИНАНСОВЫХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Финансовая терминология является относительно замкнутой лексической системой, что делает возможным описание терминов в виде набора семантических компонентов. Для определения возможности распознания термина по набору ключевых семантических компонентов был проведён психолингвистический эксперимент с носителями языка. Результатом эксперимента стало подтверждение предположения о возможности описания финансовых терминов в виде особых наборов семантических компонентов, которые представляется возможным получить, анализируя словарные дефиниции терминов. Набор терминов, выбранных нами, является необходимым и достаточным для его распознавания носителями языка.

Введение

В настоящей статье представлены результаты экспериментального исследования, предпринятого с целью выявления возможности описания финансовой терминологии в виде семантических компонентов и определения того, является ли набор выделенных нами семантических компонентов необходимым и достаточным для описания финансового термина.

В своём исследовании мы полагаем, что семантика терминологических единиц разложима на более элементарные смыслы, которые можно представить в виде значимых слов, составляющих некоторый семантический континуум, достаточный для описания подъязыка финанс. В то же время в сознании носителя языка значение слова, связи, их система и отношения, предметы действительности отражаются в виде некоторого набора семантических компонентов (признаков), т. е. имеют своё субъективное отражение.

Вслед за Ю. Н. Карапуловым мы полагаем, что с семантической точки зрения любая лексическая единица не является элементарной смысловой единицей языка, её можно разложить на более элементарные смыслы – семантические множители, которые, являясь элементарными единицами плана содержания и соединяясь друг с другом в различных комбинациях и числе, задают значение любого слова в языке [1, 6]. Автор также говорит о том, что семантические множители – это полнозначные слова, которые используются в правой части толкового словаря, т. е. в дефиниции. Данная гипотеза подтверждается Э. Г. Бендиксом, который утверждает, что в словарной дефиниции даётся оптимум сведений, необходимых для понимания, восприятия, ограничения друг от друга отдельных терминов. В дефиниции отражаются особенности, которые отличают данное понятие от смежных с ним, перечисляются основные признаки предмета или явления, которые репрезентируют это понятие [2, 76]. Таким образом, становится возможным утверждение, что словарная дефиниция – это своеобразная модель лексического значения слова, и мы фактически пользуемся результатами компонентного анализа, уже проведённого составителями толковых словарей.

В своём исследовании семантические множители мы называем семантическими компонентами.

Материал, испытуемые и методика эксперимента. Для подтверждения гипотезы о том, что существует возможность описания финансовых терминов в виде лексико-семантических зависимостей и иерархии особых наборов семантических компонентов, нами был проведён психолингвистический эксперимент.

Материалом для исследования послужили однокомпонентные финансовые термины. Объём выборки составил 260 лексических единиц. Для каждого термина была выписана дефиниция по 16 специальным терминологическим словарям финансовой лексики, а также толковым и энциклопедическим словарям. Из каждой дефиниции термина по всем словарям делалась выборка слов, которые сортировались по трём категориям: существительные, глаголы и слова, выражающие атрибутивные отношения (прилагательные, наречия, определительные причастия). После этого была подсчитана средняя суммарная относительная частотность употребления каждого слова в своей категории по всем вместе взятым словарям. Таким образом были получены частотные списки семантических компонентов, использованных для определения каждого термина, с указанием их категориальной принадлежности. На их основании каждый термин был записан в виде логического полинома (многочлена) с указанием относительного веса всех семантических компонентов.

Из общего числа исследуемых терминов было выбрано 30 финансовых терминов, наборы компонентов которых внесены в анкету для идентификации. По каждому набору ключевых слов испытуемым были предложены четыре термина, из которых только один полностью отвечал его описанию в терминах семантических компонентов.

Для определения возможности описания термина в виде наборов семантических компонентов был проведён эксперимент, в ходе которого испытуемым предлагалось выбрать один наиболее подходящий термин, который, по их мнению, соответствует предложенному набору семантических компонентов. В данном эксперименте использовались только компоненты, которые имели наибольший удельный вес и составляли «стержень» графа термина. Их относительный вес в анкете не указывался.

В эксперименте приняли участие 15 носителей языка, которые являются специалистами в области финансов.

На основании анкет было подсчитано относительное количество правильных ответов по всем 30 терминам в процентах по каждому испытуемому, а также процентное распределение ответов всех испытуемых по каждому из тридцати терминов (таблица). Согласно данным частотного словаря [3], исследуемые термины имеют следующие ранги частотности (таблица).

Таблица – Опознание терминов носителями языка по набору ключевых слов и ранг частотности терминов по [3]

Термин	Количество правильных опознаний терминов, %	Ранг частотности по [3]
allotment	73,3	16 408
annuity	100,0	21 459
bid	66,7	2 666
bull	80,0	4 609
collateral	93,3	19 040
debenture	64,3	22 885
debt	100,0	1 885
deflation	100,0	25 076
equity	60,0	4 370
escrow	69,2	69 692
fiduciary	69,2	16 026
flotation	91,7	16 785
gearing	61,5	15 169
indenture	69,2	40 734
installment	93,3	16 736
lien	76,9	24 937
margin	93,3	5 453
mortgage	92,9	3 279
option	86,7	1 880
overdraft	100,0	14 587
parity	78,6	13 246
premium	100,0	4 837
profit	86,7	1 724
quota	100,0	7 929
redemption	86,7	10 110
revenue	42,9	2 467
subsidy	78,6	8 834
superannuation	80,0	25 829
tranche	61,5	30 412
turnover	100,0	3 266

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных, полученных в результате идентификации терминов по набору семантических компонентов, показал, что такие термины, как *annuity*, *debt*, *deflation*, *overdraft*, *premium*, *quota*, *turnover* были правильно распознаны носителями языка.

Анализ наборов семантических компонентов терминов позволил выявить ряд наиболее типичных причин смешения терминов.

Сравним, например, наборы семантических компонентов терминов *revenue* (доход) и *salary* (заработка плата):

revenue = ‘receive’ & ‘income’ & ‘particular’ & ‘period’ & ‘sale’ & ‘government’ & ‘company’ & ‘taxation’;

salary = ‘pay’ & ‘receive’ & ‘employee’ & ‘monthly’ & ‘work’ & ‘money’.

Общими признаками являются семантические компоненты ‘receive’, ‘particular’, ‘period’ и ‘monthly’. Семы ‘income’ и ‘money’ также можно рассматривать как контекстуальные синонимы, поскольку в значении ‘income’ присутствует семантический компонент ‘money’. Дифференциальными признаками являются такие компоненты, как ‘employee’, ‘work’, ‘pay’, ‘taxation’ и ‘government’, которые отличают дефиниции данных терминов:

revenue – the income accruing from *taxation* to a *government* during a specified period of time, usually a year [4];

salary (pl. -ies) – money that employees receive for doing their job, especially professional employees or people working in an office, usually paid every month [5].

Смешение данных терминов объясняется экономическим содержанием данных понятий, которое не отражено в дефинициях этих терминов: из заработной платы (‘salary’) правительством (‘government’) вычитываются налоги (‘taxation’), а сама заработка плата рассматривается как источник дохода (‘income’, ‘money’), который связан с определённым интервалом времени (‘particular’ & ‘period’, ‘monthly’). Таким образом, по сути мы получаем набор семантических признаков термина *revenue*. Именно по этой причине распознание терминов *revenue* и *salary* отличалось значительным разбросом.

Термин *turnover* (оборот) по своему набору семантических признаков был опознан носителями языка в 100% случаев, однако при определении термина *revenue* имело место смешение этих терминов:

turnover = ‘given’ & ‘total’ & ‘period’ & ‘company’ & ‘sales’ & ‘time’;

revenue = ‘receive’ & ‘particular’ & ‘income’ & ‘period’ & ‘sale’ & ‘government’ & ‘company’ & ‘taxation’;

Общими семантическими признаками являются семы, обозначающие время (‘period’, ‘time’), деньги (‘income’, ‘sales’), ‘company’, а также контекстуальные синонимы ‘given’ и ‘particular’. Ядерные семы термина *revenue* (‘taxation’, ‘government’, ‘receive’) составляют импликационал значения термина *turnover*. Кроме того, в словарную статью термина *turnover* входит термин *revenue*. Например,

turnover – the total sales figure of an organization for a stated period. Turnover is defined in the UK Companies Act 1985 as the total revenue of an organization derived from the provision of goods and services, less trade discounts, VAT, and any other taxes based on this revenue [6].

Таким образом, становится возможным утверждение, что значение термина *turnover* более широкое, и в него входят все семантические признаки термина *revenue*, поэтому происходит смешение данных терминов.

Смешение терминов *bid* (предложение цены) и *option* (опцион, право выбора) также происходит из-за пересечения наборов семантических компонентов:

bid = ‘particular’ & ‘buy’ & ‘offer’ & ‘price’ & ‘shares’ & ‘buyer’ & ‘amount’ & ‘money’ & ‘service’ & ‘auction’;

option = ‘agreed’ & ‘sell’ & ‘buy’ & ‘price’ & ‘right’ & ‘buyer’ & ‘date’ & ‘period’ & ‘future’ & ‘security’.

Интегральными компонентами являются ‘buy’, ‘buyer’, ‘shares’ (‘security’), ‘price’, а дифференциальными – компоненты ‘service’, ‘offer’, ‘right’, ‘money’, ‘agreed’, ‘date’, ‘period’, ‘future’. Однако в импликационале лексического значения термина *option* имеются все семантические компоненты термина *bid*, что отражено в словарной статье данного термина. Например:

option – an option is essentially an agreement giving one person the right to buy or sell a given quantity of specified goods, services or chosen-in-action at an agreed price at any time within a stated period [7].

В импликационале термина *bid* также имеются все дифференциальные признаки термина *option*, которые явно либо имплицитно отражены в дефиниции данного термина:

bid – (1) an offer to buy something at a stated price, esp. at an auction sale: To make a bid. A bid can be taken back at any time before a buyer has formally told the seller that he accepts it (2) the actual price stated in making an offer to buy [8].

Аналогичным образом можно объяснить смешение таких терминов, как *debenture* (долговое обязательство, долговая расписка) и *mortgage* (заклад, ипотека):

debenture: {'pay' & 'loan' & 'company' & 'certificate' & 'fixed' & 'long-term' & 'interest'};
mortgage: {'borrow' & 'repay' & 'agreement' & 'money' & 'security' & 'property' & 'loan'}.

В данном случае интегральными семантическими компонентами являются: 'pay' ('repay'), 'loan', 'money'; компоненты 'agreement' и 'certificate' могут рассматриваться в качестве инвариантных, поэтому они также являются общими признаками. Дифференциальными для термина *debenture* являются семантические компоненты 'fixed', 'interest rate', 'company', 'long-term', а для термина *mortgage* – 'security' и 'property', которые служат для распознания этих терминов.

Таким образом, при распознавании термина специалисты учитывают не только интенсионал (ядро) лексического значения термина, но и его импликационал (периферию семантических признаков). Факт наличия в импликационале одного термина набора сем, которые имеются в интенсионале другого термина, является причиной смешения данных терминов.

Причину смешения терминов *escrow* (условное депонирование), *deposit* (депозит) и *account* (счёт) невозможно определить, только анализируя наборы семантических компонентов, поскольку общими у этих терминов являются семы 'money' и 'pay':

escrow: {'party' & 'agreement' & 'deliver' & 'hold' & 'written' & 'condition' & 'money' & 'person' & 'pay' & 'sum'};

deposit: {'pay' & 'first' & 'bank' & 'buy' & 'money' & 'sum' & 'person' & 'agreement' & 'interest' & 'account'};

account: {'keep' & 'money' & 'receive' & 'take' & 'pay' & 'have' & 'business' & 'transaction' & 'bank' & 'record' & 'service' & 'statement'}.

Причину смешения данных терминов можно найти, обратившись словарным статьям данных терминов:

escrow – *a deed that has been signed and sealed but is delivered on the condition that it will not become operative until some stated event happens. It will become effective as soon as that event occurs and it cannot be revoked in the meantime. Banks often hold escrow accounts, in which funds accumulate to pay taxes, insurance on mortgaged property, etc.* [5];

account – 1. *a formal contractual relationship established to provide for regular banking or brokerage or business services; 2. a statement of recent transactions and the resulting balance; 3. an itemized statement of money owed for goods shipped or services rendered* [9];

deposit – *a sum of money left with an organization, such as a bank, for safekeeping or to earn interest or with a broker, dealer, etc., as a security to cover any trading losses incurred* [5].

Проанализировав данные статьи, можно сделать выводы, что смешение терминов *escrow* и *account* происходит из-за того, что депонирование (*escrow*) часто происходит в банке (*bank*), т. е. на счёт ('*account*') кладутся деньги ('*money*'), они там могут храниться ('*may*' & '*have*' & '*keep*'), что, по сути, является банковской сделкой, либо ведением дел в банке ('*bank* & '*transaction*'), т. е. банк предоставляет услуги ('*service*') для компаний ('*business*') либо лиц, при этом ведётся запись / фиксация таких сделок ('*record*').

Смешение терминов *escrow* и *deposit* объясняется тем, что *escrow account* можно рассматривать как неполный синоним термина *deposit*, поскольку в банк ('*bank*') на счёт ('*account*') кладутся деньги ('*deposit*'), они там накапливаются ('*accumulate*') и по ним начисляются проценты ('*interest*'). Депонирование (*escrow*) по своей сути означает, что деньги, либо подписанное обязательство / контракт передаются / отдаются на хранение ('*deposit*') третьему лицу, в качестве которого может выступать банк ('*bank*'), пока определённые обязательства сторон не будут выполнены.

Термины *account* и *deposit* имеют высокую частоту и, скорее, являются аксиоматичными. Именно это, по нашему мнению, и есть причина их смешения с термином *escrow*.

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что 30,8% испытуемых выбрали термин *interest* (процент, интерес), а 7,7% испытуемых выбрали термин *income* (доход) вместо правильного термина *gearing* (отношение займенного капитала к собственному капиталу):

gearing: {ratio & owe & raise & company & capital & debt & amount & money};

income: {receive & given & money & time & period & amount & business & person};

interest: {pay & borrow & money & charge & borrower & business & right & share & property & bank & time & rate}.

По результатам анализа анкет было выявлено, что причиной смешения данных терминов у носителей языка являются различия американского и британского вариантов английского языка, которые отражено в словарях. Так, британскому термину *gearing* соответствует американский термин *leverage*. Испытуемые, родным языком которых является американский вариант

английского языка, вместо искомого термина *gearing* выбрали неправильные варианты, в то время как носители британского варианта безошибочно определили данный термин.

Смешение термина *gearing* с термином *income* можно объяснить аксиоматичностью термина *income*, поскольку общей семой данных терминов является сема ‘*money*’, которая, в свою очередь, является общей семой большого количества финансовых терминов, а сам термин *income* также используется в словарной статье термина *gearing*;

gearing – the most common use of the term ‘gearing’ is to describe the level of a company’s debt compared with its equity capital, and usually it is expressed as a percentage.... ‘Gearing’ is also used in a related sense to refer to borrowings by an investment trust which boosts the return on capital and income via additional investment [10].

Смешение терминов *superannuation* (пенсия по выслуге лет) и *income* (доход) произошло вследствие того, что термин *income* является скорее аксиоматичным и используется чаще (ранг частотности термина *income* – 828, термина *superannuation* – 25 829 [3]).

Анализ ошибок, проведённый после получения результатов эксперимента, позволил определить следующие основные причины смешения терминов:

1) наличие ряда интегральных признаков других терминов и, следовательно, смешение интенсионала и импликационала значения термина: при распознании термина специалисты принимают во внимание не только интенсионал лексического значения термина, но и его импликационал, который, однако, не всегда необходимым для распознавания термина;

2) выбор термина с большей аксиоматичностью и частотностью употребления: при выборе из двух терминов, схожих по значению, испытуемые выбирают тот термин, который не требует дальнейшего пояснения, который чаще используется и относится к лексическому ядру финансовой терминологии;

3) различия британского и американского вариантов языка.

Выводы

В ходе эксперимента было установлено, что существует возможность описания финансовых терминов при помощи набора семантических компонентов, который является необходимым и достаточным для определения финансовых терминов. Экспериментально было также установлено, что опознание терминов по набору ключевых слов прямо зависит от наличия общих сем у разных терминов, от частоты употребления термина в речи.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Частотный словарь семантических множителей русского языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1980. – 207 с.
2. Бендицк, Э. Г. Эмпирическая база семантического описания / Э. Г. Бендицк // Новое в зарубежной лингвистике : сб. ст. : переводы. – М., 1983. – Вып. 14 : Проблемы и методы лексикографии / сост. Т. С. Зевахиной, общ. ред. и вступ. ст. Б. Ю. Городецкого. – С. 75–132.
3. WordCount / Jonathan Harris // WordCount™ [Electronic resource]. – Shelburne : Flaming Toast Productions, LLC, 2003. – Mode of access : <http://wordcount.org/main.php>. – Date of access : 18.06.2009.
4. Collins concise dictionary. – 5th, rev. ed. – Glasgow : HarperCollins Publ., 2001. – 1767 p.
5. Oxford advanced learner’s encyclopedic dictionary / ed.: J. Crowther [et al.]. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1992. – 1081 p.
6. A dictionary of finance and banking / ed.: J. Smullen, N. Hand. – 3rd, rev. ed. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2005. – 436 p.
7. Greener, M. The Penguin business dictionary / M. Greener. – London : Penguin Books, 1999. – 336 p.
8. Longman Dictionary of Business English / J. H. Adam. – Moscow : Longman Relod, 1993. – 492 p.
9. WordNet : An Electronic Lexical Database [Electronic resource] / Princeton Univ. – Mode of access : <http://wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn>. – Date of access : 08.01.2007.
10. Global investor glossary // Global Investor [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access : <http://www.finance-glossary.com/search>. – Date of access : 08.07.2007.

Summary

The article deals with the results of a psycholinguistic research obtained to prove that a financial term can be described by a set of semantic components from vocabulary definitions. The results of the research have shown that the sets of keywords are necessary and sufficient to identify the terms in the multiple choice tests.

Поступила в редакцию 31.05.10.

T. H. Полевая

СПОСОБЫ ИМПЛИЦИТНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В ПУБЛИЦИСТИКЕ АНГЛИЙСКОГО, БЕЛОРУССКОГО И ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕТАФОРЫ

Статья посвящена проблеме метафоры как оценочного средства в текстах публицистического дискурса современных английского, белорусского и польского языков. Анализируются типы метафор, использующихся с целью имплицитного выражения мелиоративной и пейоративной оценок.

Введение

Изучение различных аспектов метафоры началось еще в Древней Греции (Аристотель) и продолжалось вместе с развитием цивилизации. На протяжении многих веков метафору традиционно рассматривали как философскую категорию (Дж. Локк, Ф. Ницше, Э. Кассирер, А. Ричардс, Х. Ортега-и-Гассет), однако в двадцатом веке больше внимания стало уделяться метафоре как языковой единице. Появились исследования метафоры в стилистике, литературе, были определены структура, основные свойства и функции метафоры, разработана типология метафор (Н. Д. Арутюнова, В. П. Москвин, Д. Лакофф, М. Джонсон и др.). В конце двадцатого века более актуальным стало изучение pragматического потенциала метафоры, т. е. ее способности выражать дополнительные, не входящие в ее семантический состав значения; более детально стала разрабатываться роль метафоры в различных видах дискурса (дискурс СМИ, рекламы, спорта и др.).

В настоящее время важным аспектом изучения метафоры представляется определение ее роли для имплицитного выражения оценки в тексте, особенно в публицистическом дискурсе, что до сих пор не являлось предметом рассмотрения современной лингвистики.

Целью данной статьи является определение способов имплицитного выражения оценки при помощи метафоры в публицистическом дискурсе, а также выделение наиболее часто использующихся для этого типов метафоры на материале журналов «Time», «Newsweek», «Полымя» и газет «Звезда», «Nasz Dziennik».

Результаты исследования и их обсуждение

Метафора выражает оценочное отношение носителя языка к соотнесенному с метафорой понятию или предмету по типу «хорошо/плохо» в диапазоне шкалы от «очень хорошо» до «очень плохо». Эмоциональная оценочность метафоры является результатом актуализации оценочных сем коннотативного аспекта значения слова. Как отмечает А. А. Романовская, «мотив оценки присоединяется к дескриптивному отображению, вводя таким образом объект в сферу действия оценочной шкалы (хорошо/плохо)» [1, 56]. Так, например, отрицательная эмоциональная оценочность метафоры *snake* (досл. ‘змея’) для обозначения понятия ‘предатель, вероломный человек’ является результатом актуализации коннотативных сем исходного значения данной лексемы.

Эмоциональная оценочность нередко фиксирует свойства, объективно не присущие данному объекту оценки, что свидетельствует о её субъективности. В таком случае соотнесение объекта с оценочной шкалой «хорошо/плохо» основывается не на общелогических критериях, а на тех эмоциях, которые вызывает объект оценки.

Использование оценочных метафор характерно, в первую очередь, для публицистики, так как это позволяет кратко выразить какую-либо мысль и при этом организовать общественное мнение, создать у адресата нужный адресанту яркий, зримый образ, также суггестивно влияющий на восприятие информации под заданным углом зрения. По О. К. Кудасовой, «...[образные средства], вызывая у читателя определённую эмоционально-оценочную реакцию, повышают убедительность приводимых аргументов» [2, 27].

Однако в эмоциональном нажиме на адресата может быть заинтересован не только писатель, публицист и общественный деятель, но и любой член социума. Общность цели естественно порождает и общность используемых языковых приёмов [3, 7].

Определение оценочного знака метафор обычно не вызывает затруднений. Негативное отношение к предмету речи вызывается при помощи метафорического отождествления его с понятиями, вызывающими чувство страха, отвращения, ненависти, неприемлемыми по этическим, политическим или религиозным соображениям, ассоциирующимся со смертью, хаосом, разрушениями. Например:

The candidates have gripped and grinned their way through a savage jungle of fund raisers, powerful local idiots, soggy state-fair corn dogs and rabid, preening reporters just to get to the debates, a dangerous pinnacle where one slipup could cost the election. («Time», 6.10.2008) В приведённой цитате из статьи о подготовке к предвыборным дебатам используется сразу два метафорических образа: путь к дебатам проходит сквозь «дикие джунгли», что вызывает негативное оценочное отношение к подготовительному этапу, поскольку он подсознательно связывается с опасностями, трудностями такого пути. Использование лексемы «джунгли» также намекает на неразбериху, путаницу, царящую в делах, что также передает отрицательную позицию автора. Собственно этап дебатов описывается при помощи метафорического сравнения со скользкой вершиной, в котором автор стремится вызвать у читателей ощущение опасности.

Положительная оценочность имплицитно выражается посредством отождествления предмета речи с понятиями, вызывающими любовь, уважение, одобрение, с идеями порядка, гармонии, красоты, с эстетическими и моральными общечеловеческими идеалами. Например:

Palin was chosen not because she was the second-best person to run America, but to promote diversity on the ticket, even the political playing field, and to shatter (in her words) some glass ceilings. («Newsweek», Oct. 6, 2008) В данном примере герояння статьи описывается как человек, призванный привлечь внимание к проблемам гендерной дискриминации и исправить такое положение дел – *to shatter glass ceiling* ('вдребезги разбить стеклянный потолок'), то есть имплицитно создается образ сильного, решительного человека, который готов бороться с неравноправием. Стёртая метафора *glass ceiling* в данном контексте «освежается» использованием глагола *to shatter* ('вдребезги разбить, разнести на осколки'). Интересно отметить также тот факт, что автор статьи стремится, однако, дистанцироваться от выраженного положительного образа, указывая в скобках, что приводит слова героини о самой себе, т. е. не выражает свое личное мнение. Такое цитирование позволяет автору скрыто поставить под сомнение верность данного утверждения и привлечь к этому внимание читателей.

Анализ особенностей употребления оценочных метафор показывает, что для ряда метафор, использующихся для выражения положительной оценки предмета речи, характерно ограничение синтаксических функций [4, 61]. Они употребляются преимущественно в обращениях, приложениях или в качестве предикатива. Например:

*Гэтыя пісьменнікі – нашы галоўныя **каштоўнасці**, наш слоўнік. Літаратура сама па сабе – гэта **жыццё**.* («Полымя», 12/2008)

Airtime is gold («Time», Oct. 6, 2008) (О предвыборной агитационной кампании).

Одиночные метафоры в роли предикатива в большинстве случаев являются «стёртыми», клишированными выражениями. Это значительно снижает их образность и оценочный потенциал, однако позволяет автору сжато выразить свое отношение к предмету речи.

Более широкие возможности для имплицитного выражения оценочного отношения даёт использование в публицистическом дискурсе распространенных метафор. Это позволяет вновь привлечь внимание к «стёртым» метафорам, пояснить суть самой метафоры, а также дать более точную характеристику предмету речи и осветить определённые его стороны под нужным углом. Благодаря этому распространённые метафоры являются частым средством имплицитного выражения оценки в текстах средств массовой информации. Например:

*Што б вы маглі сказаць пра судносіны таленту і працы ў літаратурнай творчасці? – Відаць, тут трэба чакаць моманту, калі загарыца гэтая **«вольтавая дуга**». ... Трэба дачакацца іскры, яна ўключae святло, дуга загарецца, асвятляеца памяшканне, узнікае аб'ём, становяцца бачныя рэчы, вобразы, дэталі, людзі i их характары.* («Полымя», 12/2008)

Использование в данном случае «стёртой» метафоры, сравнение таланта с искрой, оживляется путём расширения метафоры, добавления новых элементов (*вольтавая дуга*). Необходимо отметить также, что сравнение со светом или огнём в подавляющем большинстве случаев вызывает у адресата положительные эмоции, равно как аналогия с тьмой, сумраком является способом имплицитного выражения пейоративной оценки. Это характерно для всех рассматриваемых языков, что связано с физическими и психологическими особенностями человека как вида: поскольку люди плохо видят в темноте, то с самого раннего момента существования человечества как биологического вида темнота означала опасность. В свою очередь, огонь являлся для людей средством выживания, так как не только давал свет, то есть возможность видеть и быть готовым к нападению, но и обеспечивал тепло, защиту, служил для приготовления пищи и усовершенствования орудий труда. Аналогично и в следующем примере:

Мне падабаецца займацца тым, чым я займаюся. Я люблю сваю працу, менавіта вось такую. Мне трэба, каб пульс быў за 200, пастаняны рух, калі не будзе руху, я проста патухну. («Звязда», 04.06.2008) В своём интервью газете чемпионка Пара-Олимпийских игр в Турине Людмила Волчок использует метафорическое сравнение собственной жизни с огнём. При помощи лексемы *патухну*, употреблённой в переносном значении, автор цитаты передаёт своё негативное отношение к жизни без активной деятельности.

Как видно из приведённых выше примеров, элементы антонимичной пары «свет – тьма» приводят к появлению метафор, имплицитно выражают соответствующие мелиоративную и пейоративную оценки. Однако прямая зависимость между оценочной коннотацией понятия, лежащего в основе метафоризации, и собственно метафорой не всегда сохраняется. Рассмотрим следующий пример:

Listening to her [Cindy McCain] talk, you get the sense that she's every bit the warrior too, with her own discipline, her own mission, her own scars. ... «I want my sons led by a Commander in Chief who understands what it means to send young men and women into combat – and more importantly, how to bring them home.» That's been enough to keep her in the trenches – even when she's the one coming under fire. («Time», 08.09.2008) В данной цитате употреблена распространённая метафора, создающая положительный образ Синди МакКейн благодаря использованию ключевого слова *warrior* ('воин'), обладающего положительной коннотацией. Далее положительное оценочное отношение закрепляется при помощи расширения данного образа: используются понятия дисциплины, полученных в бою шрамов (подразумевается, что жена сенатора не остаётся в стороне от политической деятельности). Автор также имплицитно выражает положительное оценочное отношение к героине статьи в последнем предложении, где при помощи метафор Синди МакКейн сравнивается с бойцом, остающимся на поле боя, несмотря ни на что.

Таким образом, хотя для создания образа жены сенатора используется обычно вызывающая отрицательное отношение тема войны, автор фокусирует внимание читателей на метафорическом образе стойкого и мужественного воина, чем имплицитно выражает своё положительное отношение к предмету речи.

Особым свойством распространённых метафор является то, что они могут являться способом выражения одновременно нескольких идей, вызывать разное оценочное отношение к понятиям, которые они затрагивают. Это касается, в первую очередь, метафорического описания ситуаций противостояния двух или более объектов, например:

For the past 48 hours, stories have been breaking in great shuddering waves; one profile explores her [Cindy McCain's] beloved father's criminal record (he was a bootlegger before he was a fantastically successful beer distributor), which followed multiple accounts of her half sister's resentment of her and a furor over her husband's inability to account for how many houses they own. («Time», 08.09.2008) Использование лексемы *shuddering* ('содрогающийся') в сочетании с образом волн создает картину бедствия, морской бури, что имплицитно создаёт негативное отношение к описываемым далее событиям. Однако одновременно с ощущением опасности у читателя возникает также и сочувствие, жалость, определённая симпатия к героине статьи, поскольку в подсознании формируется образ жертвы кораблекрушения, человека перед лицом бушующей стихии, что, в свою очередь, имплицитно выражает положительное отношение автора.

Наряду с распространёнными метафорами одним из наиболее действенных способов имплицитного выражения оценочного отношения является использование скрытых метафор, то есть, таких, которые не называют объект сравнения, а приписывают предмету речи определённые характеристики объекта сравнения. Например:

3 listopada 2009 r. ateizm pokazał kły. («Nasz Dziennik», 2.04.2010) В данном случае используется метафора с негативным оценочным значением: атеизм имплицитно сравнивается с хищным животным через соматизм *kły* ('клыки'). В результате возникает образ атаки, нападения, опасности, что вызывает в сознании адресата отрицательное отношение к предмету речи.

Отсутствие вербально выраженного объекта сравнения позволяет скрытым метафорамказать более глубокое воздействие на сознание читателей и затронуть сферу подсознательного.

Метафора часто используется и с целью передачи иронического отношения к предмету речи, например:

On the campaign trail, Rudolph Giuliani endlessly repeats his mantra that «we are facing an enemy that is planning all over this world...» («Newsweek», 2.12.2008)

Понятие «*mantra*» истолковывается как слово или выражение, часто бессмысленное, которое постоянно повторяется при молитве или медитации. Используя слово «*mantra*» в метафорическом значении, автор имплицитно указывает на слишком большое число повторений данной фразы, а также намекает на её возможную бессмысленность. Это позволяет добиться отрицательного, скептического отношения у читателей к цитируемым далее словам.

Помимо тех случаев, когда для осознания оценочного знака необходима актуализация в сознании реципиента рационального компонента метафоры, в публицистическом дискурсе нередки случаи употребления метафор, знак которых можно определить исключительно благодаря контексту. Например:

The reason is that party ID is surprisingly fluid. («Newsweek», 6.10.2008) Употреблённая в метафорическом значении нейтральная лексема *fluid* (досл. 'жидкий, текущий; подвижный') в контексте приобретает негативное оценочное значение, поскольку таким образом партийная принадлежность избирателей описывается как нечёткая, неопределенная. Отрицательная коннотация данной лексемы усиливается при помощи наречия *surprisingly* ('удивительно'), так как актуализируется психологическая особенность человека воспринимать норму как нечто позитивное, а то, что отклоняется от нормы (и из-за этого вызывает удивление), – как негативное явление.

Помимо распространённых метафор, в публицистическом дискурсе могут встречаться и сочетания нескольких метафор, использующиеся при описании определенного явления либо предмета. Например:

... Thomas described affirmative action as «a cruel farce» under which «all blacks are tarred as undeserving». In an earlier case he wrote that such programs «stamp minorities with a badge of inferiority». («Newsweek», 6.10.2008) В данном случае автор статьи дистанцируется от высказанного мнения при помощи указания субъекта цитирования, а также при помощи использования прямой цитаты, помещённой в кавычки. Выраженная негативная оценочность данного высказывания реализуется при помощи ряда метафор: *a cruel farce* ('жестокий фарс'), *to tar* ('мазать дёгтем'), *to stamp with a badge* ('ставить клеймо'). Не являясь элементами распространённой метафоры, тем не менее все вышеперечисленные единицы делают высказывание максимально эмоциональным.

Для усиления эффекта воздействия метафоры могут образовывать цепочки, сочетаясь со стилистическим приёмом градации. Например:

Prokurator generalny podkreślił, że dostrzega w tym kontekście politycznego etykietowania prokuratorów pewne pęknięcie, a nawet rozłam w prokuraturze, który powstał w ostatnich latach («Nasz Dziennik», 2.04.2010) В данном примере для описания ситуации в прокуратуре используются две метафоры *pęknięcie* ('трещина') и *rozłam* ('раскол, разлом'), выраждающие отрицательное оценочное отношение автора. Каждая из двух является стёртой метафорой, однако в сочетании друг с другом они вновь приводят к актуализации в сознании адресата рационального компонента, усиливая таким образом свою выразительность.

Выводы

Таким образом, в публицистическом дискурсе, который на данный момент является одним из наиболее важных инструментов влияния на сознание человека, метафоры являются значимым средством имплицитного выражения оценочного отношения. При помощи одновременной актуализации в сознании адресата прямого и переносного значений слова метафоры заставляют читателя обратить внимание на определённые стороны предмета речи, связывают его с другими понятиями. Целью данной статьи не являлось выявление отличительных особенностей использования метафор для имплицитного выражения оценки в английском, белорусском и польском языках. Напротив, материал трёх языков позволил проанализировать универсальные, общеязыковые черты метафоры как средства выражения категории оценки и, соответственно, выделить общие способы имплицитного выражения оценки.

В текстах современных средств массовой информации используются одиночные, распространённые и скрытые метафоры, а также стёртые и авторские. Каждый вид метафор обладает своим потенциалом для имплицитного выражения оценочного отношения, однако наиболее выгодным для этой цели является использование скрытых и распространённых метафор, позволяющее напрямую обратиться к подсознанию читателя, минуя область логических доводов. Анализ роли метафоры для имплицитного воздействия на адресата позволяет точнее определить подлинные намерения автора и не поддаться манипулятивному воздействию с его стороны.

Литература

1. Романовская, А. А. Символ как оценочная метафора / А. А. Романовская // Вестн. МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2008. – № 5. – С. 53–59.
2. Кудасова, О. К. Роль стилистического приёма в организации научного оценочного текста (на материале английской научной рецензии) / О. К. Кудасова // Язык и стиль научного изложения. Лингвометодические исследования : сб. науч. ст. / АН СССР, Каф. иностр. яз. ; редкол.: М. Я. Цвиллинг (отв. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1983. – С. 23–33.
3. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М. : Наука, 1990. – С. 5–32.
4. Шестопалова, Л. С. Эмоционально-оценочный компонент значений и их функционально-стилевое распределение / Л. С. Шестопалова // Прагматика и стилистика : сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза ; редкол.: Т. М. Баталова (отв. ред.) [и др.]. – М. : МГПИИЯ, 1985. – Вып. 245. – С. 57–67.

Summary

The article is devoted to the problem of metaphor as an appreciative means in the texts of publicistic discourses of modern English, Belorussian and Polish languages. Types of metaphors, used with the aim of implicit expression of meliorative and pejorative appraisals.

Поступила в редакцию 12.08.10.

*M. G. Старовойт***ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАТЕГОРИИ «КОЛИЧЕСТВО»
В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

В данной статье рассматриваются теоретические основы, на которых строится анализ категории количества, проводится анализ научной литературы по проблемам количества. До сих пор учёные не рассматривали структуру и семантику поля неопределённого количества отдельно от других полей, входящих в поле количества. В статье подробно рассматривается структура поля количества в целом и входящие в него поля.

Введение

В бесконечном многообразии мира все виды и формы материи характеризуются качественной и количественной определённостью, которые в бытии существуют неразрывно. Качество определяет существенные свойства явлений объективного мира, отличающие их от других явлений. С тем или иным качеством связано само бытие предмета. Качество основывается на количестве, так как качественные различия в итоге связаны с наличием или отсутствием определенных составных элементов. Развитие явлений объективного мира выражается в зависимости качества предмета от его количества. Все эти закономерности объективного мира находят отражение в категориях человеческого познания.

Результаты исследования и их обсуждение

Теоретически познавая мир и воплощая свои теории в практику, человек ещё в древности вывел два способа определения количества: при помощи счёта, дающего число, и при помощи измерения, дающего величину. В своей работе Аристотель отметил, что «всякое количество есть множество, если оно счислимо, а величина – если измеримо» [1, 164].

Человечеством разработаны различные системы счисления применительно к дискретным количествам и системы измерения непрерывных количеств. При помощи специальных средств выражения количества можно определить его точно (в числах, равенствах) или приблизительно в формулах с различными значениями [2, 81].

Изначально понятие числа у древнего человека было связано с определённым предметом. Это доказано эпистимологами и лингвистами [3, 164–208]. К счётным устройствам первоначально относились элементы пересчитываемого множества. Человеком использовались различные предметы: наборы раковин или камешков, иногда называемые, как чётки, бусинки, палки с зарубками, части тела, особенно пальцы. Последние стали наиболее употребительными орудиями для счёта. Это связано с тем, что обозначения чисел во многих языках схожи с называнием пальцев и операциями счёта на руках и ногах. Считаемые предметы рассматривались как однородные; их однородность состоит в том, что их можно считать в качестве элементов некоего множества [4, 14].

Категория количественности в этнических языках берёт своё начало с операций над конкретными предметами. Далее начинают формироваться различные количественные понятия. Языки позднейшего времени постепенно вырабатывают в сфере количественности более абстрактные лингвистические понятия и средства их выражения. На этом этапе развития появляется морфологическая категория числа и часть речи числительное.

Сфера количественности в языках современности включает в себя ряд языковых категорий и субкатегорий, а также различные переходные явления, которые с одной стороны осложняют, с другой обогащают систему языка, заметно повышая избыточность речевой информации. Выражение категории количественности в естественных языках не всегда свободно от указания на качество, так как нумеративы, так же, как и квантитативы, – это слова с сигнификативным типом значения, которые находят свой денотат в словосочетании, причём выбор квантитатива будет зависеть от семантики другого компонента в словосочетании [5, 11].

Тем не менее в лингвистике часто указывается на связь между математическим количеством и количественностью языковой. Так, в 1927 г. Бодуэн де Куртенэ попытался определить отношение между количественностью математической и количественностью в языковом мышлении. К первой он относит пространственную, временную, числовую количественность,

и интенсивность. Все это он относит к понятию числа в связи с тем, что и пространственная величина, и длительность протекания, и степень интенсивности являются фактами физического мира, которые могут быть вычислены, то есть это понятия, которыми пользуется математика. К средствам языковой количественности Бодуэн де Куртенэ относит имена числительные, грамматическое число, субъектность, языковые средства выражения пространственной, временной количественности, размера и направления [6, 311–324].

Таким образом, Бодуэн де Куртенэ чётко разграничивает математические понятия и языковые средства выражения количества. Языковым средствам обозначения интенсивности качества и действия внимания в трудах автора не уделяется.

Средства языковой количественности у О. Есперсена близки к описанным у Бодуэна де Куртенэ. О. Есперсен выделяет следующие языковые категории, в которых реализуется понятие «числа»: грамматическое число, субъектность, которой противопоставляется «название массы», средства выражения множественности актов действия, специальные глагольные конструкции, количественные наречия [7, 216–246].

Одной из первых попыток лингвистического подхода к описанию средств выражения количества является работа Е. В. Гулыги и Е. И. Шендельс [8, 19–40]. Комплексный анализ средств выражения количества позволил впервые описать эти средства как грамматико-лексическое поле. Анализ осуществлялся на материале немецкого языка. В числе шести грамматико-лексических полей описано микрополе «числа», которое членится на микрополя единичности и множественности. Авторы рассматривают только множественность, распределяя грамматические и словарные составляющие микрополя множественности по семи группам. Доминантой поля признаются формы множественного числа существительных. В поле включены также средства, выражающие неопределенное количество (количественные местоимения), точное число (числительные), приблизительность количества (некоторые наречия), а также средства, обозначающие совокупности. Можно заключить, что множественность понимается здесь достаточно широко, охватывая все формы количественности, кроме единичности.

Очевидно, что еще в первых попытках рассмотрения средств выражения количественности в естественных языках появились некоторые противоречия, характерные для многих последующих работ этого направления. Например, противоречиво трактуется множественность. Под это понятие подводятся такие явления, как грамматическое множественное число, оценка количества, нумеративность, приблизительность и др. [8, 40]. Неоднозначно даётся определение понятию неопределенное количество, которое смешивают с плюральностью, с приблизительным количеством.

Особый интерес представляют работы, в которых даются определения всех основных понятий сферы языковой количественности. В таких работах преобладает установка не на логическую классификацию, а на изучение видов квантитативных языковых значений в связи со средствами их передачи. В этом плане заслуживает внимания исследование И. Пете, который на материале всех частей речи в русском языке определил основные типы количественных значений. Автор противопоставил абстрактное число и определенное количество (единичное, нулевое и множественное), разграничил единичность и множественность, целое и частичное количество. Однако в данной работе значения языковых знаков смешаны, поэтому не все выявленные оттенки значений могут считаться точно установленными.

Итогом исследования этого аспекта количественности послужила работа З. Я. Тураевой и Я. Г. Биренбаум [9]. Исследователи удачно излагают свое понимание основных признаков, лежащих в основе количественной семантики в виде оппозиций: 1) расчлененность – нерасчлененность; 2) кардинальность – ординальность; 3) внешнее – внутреннее количество; 4) определенность – неопределенность; 5) суммарность – дистрибутивность; 6) однородность – неоднородность. Каждый из типов значений подкрепляется английскими примерами, относящимися ко всем знаковым уровням языковой структуры. Тем не менее авторы, как и их предшественник И. Пете, не пытаются определить структуру поля количественности.

Описание структуры макрополя количества было предложено Л. Г. Акуленко в 1982 г. В основу данной классификации положен номинационный принцип. Однако учитывая современные исследования в области категории количественности [10, 6], в структуре данного ФСП выделим субкатегорию приблизительного количества. Приблизительное количество представляет собой явление, совмещающее признаки как определенного, так и неопределенного количества, и занимает промежуточное положение между ними. Таким образом, структура функционально-семантического макрополя количества в европейских языках на основе различных типов

квантитативных значений и организации средств их выражения представляется следующей. Макрополе делится на три поля второго ранга: определённого количества, приблизительного и неопределенного количества. Первое из них образуется двумя полями третьего ранга: нумеральности и единичности. Поле неопределенного количества также образуется двумя микрополями: множественности (плуральности) и оценки неопределенного количества. Поле оценки неопределенного количества включает в свой состав два поля четвёртого ранга: неопределённо большого количества («мультиплитности») и неопределённо малого количества («паукальности») [5], [11], [12]. Предложенная структурация не является устойчивой, так как различные участки полей взаимодействуют внутри поля и часто переходят одно в другое. Схематически структуру макрополя количества можно представить следующим образом:



Таким образом, поле определенного количества представлено полем нумеральности и полем единичности. Поле нумеральности объединяет средства языка, выражающие точные числовые значения, которые можно соотнести с элементами натурального ряда чисел. Центр поля представлен количественными числительными. Зачастую лингвисты не отражают в словарях разницу в значении и употреблении числительных в математическом языке и в общенародном языке. Упускается из виду также тот факт, что числительное может обозначать и отвлеченное число, и реальное количество каких-то предметов. Натуральный ряд чисел в математике бесконечен и не характеризуется конкретностью. Тем не менее понятие любого числа может быть выражено не только цифрами, но и словами-нумеративами. Это значит, что при переходе от цифровой к буквенной записи математика окончательно утрачивает параллелизм с естественными языками.

В европейских языках числительное выделено в отдельную часть речи в составе именных частей речи. Данная часть речи имеет ряд сходных свойств с существительными, прилагательными и наречиями. Их объединяет не только общая семантика, но и система словообразования и особенности в словоизменении, что проявляется в количественных и порядковых числительных, обозначающих многозначные числа. Количественные числительные данного типа представляют ядро микрополя нумеральности. Периферийные слои функционально-семантического поля нумеральности образованы дробными числительными и счетными существительными [5, 20].

Приблизительное количество представляет собой явление в сфере языковой количественности, занимающее промежуточное положение между определенным и неопределенным количеством: приблизительность и единичность / нумеральность или приблизительность и неопределенное количество несовместимы. Аппроксиматоры в поле количества (группа наречий и предлогов, указывающих на приблизительность) присоединяются к количественным, дробным числительным и счетным существительным. В сфере количественности приблизительность означает квазиточность, так как в таких сочетаниях определяется конкретный пункт или интервал в натуральном числовом ряду [5, 21]. Например, рус. *приблизительно, около, не менее, не более, по меньшей мере, от пяти до десяти*.

В составе поля определенного количества существует поле единичности. Идея единичности по-разному реализуется в семантике ряда лексических, словообразовательных и грамматических средств. ФСП сингуляторности характеризуется двумя взаимодействующими секторами: лексическим и грамматическим [11, 24].

Средства выражения лексического значения единичности образуют особый сектор поля, который включает лексико-фразеологические и словообразовательные средства. Центр поля образован словами с прямым значением «один» и с возможными расхождениями в грамматическом плане (количественное числительное, существительное, прилагательное, местоимение). Центр объединяется вокруг ядра – количественного числительного типа рус. *один*, англ. *one*, которое не связано с математическим термином. Вокруг центра группируются лексико-фразеологические средства, в которых сема «один» не осложнена коннотациями (например, *солист*, *одна голова хорошо, а две лучше*), а также морфемы, как, например, рус. *одно-*, *моно-*, *уни-* и т. д. Периферия сектора представлена лексическими и фразеологическими единицами, в значениях которых сема «один» является вторичной или имеет оттеночный характер, например, рус. *союз*, *федерация*, *объединение*, англ. *union*, *unification*, *assembly* [5, 22].

Переходя к микрополю второго ранга в системе функционально-семантического поля количественности – полю неопределённого количества, рассмотрим явление множественности. Говоря о множественности, следует отличать его от понятия «множество». Определенность количества характеризуется выходом на натуральный ряд чисел, что свойственно компонентам поля нумеральности. В поле единичности выходят на единицу. Всё, что находится за пределами определённого количества, относится к количеству неопределенному. В плюральности сохраняется косвенная связь с числом в силу противопоставленности по отношению к единичности. Плюральность – это не единичность. Потенциальное количество в данном случае колеблется между двумя и бесконечностью. Однако существует неопределенность, связанная с оценкой неопределенного количества, где нет связи с числом. Средства оценки количества образуют ФСП третьего ранга, делящееся на ФСП четвёртого ранга: поля НБК и НМК. Ключевое слово *много* в составе поля НБК часто связывают с множественностью, хотя это понятие имеет другое значение. Для значения НБК Л. Кабальеро Диас предлагает использовать термин «мультиплицитность» [12, 8].

Поле множественности представляет ФСП с морфологическим центром и сочетанием морфологических, синтаксических, лексико-фразеологических и словообразовательных средств. Ядро центра составляют формы множественного числа существительных, в основе значения которых лежит не ряд чисел, а представление о дискретном множестве. Периферийные слои поля представлены личными формами глагола во множественном числе, часто встречаются прилагательные, причастия, порядковые числительные, притяжательные, вопросительные, относительные местоимения.

Собирательные существительные образуют своеобразное микрополе, близкое по значению к формам множественного числа. Основными составляющими поля являются собирательные существительные, в значениях которых доминантной семой является «совокупность» в сочетании с семой «множественность». Центр поля образуют собственно собирательные существительные в форме единственного числа, например, рус. *листва*, *студенчество*, англ. *foliage*. Периферийный слой составляют названия совокупностей – групповые существительные, которые могут иметь формы как единственного, так и множественного числа (рус. *толпа*, *семья*, англ. *crowd*, *family*).

Переходя к анализу поля оценки неопределенного количества, следует отметить, что оба поля – неопределенно большого и малого количества – чёткой структурой. Каждое микрополе имеет свой центр и периферию. Основные значения данных полей находятся в отношениях антонимичности «много» – «мало». Оба поля связаны параллелизмом структур, взаимообусловленностью многих языковых образцов, используемых в этих полях, соотносительностью многих составляющих, а также нередким функционированием конституентов обоих полей в тексте [5, 30]. В отличие от множественности, которая косвенно связана с рядом чисел, оценка неопределенного количества ничего общего с нумеральностью не имеет. Оценка строится на сопоставлении признаков чего-либо с нормой.

Поля НБК и НМК представляют собой межуровневые функционально-семантические поля. Поле НБК имеет специальные словарные, словообразовательные, грамматические и синтаксические средства, поле НМК – только словарные и иногда словообразовательные средства. Однако основная масса составляющих данных полей относится к лексике и фразеологии, что и предопределяет два типа структурирования полей. Семантическая структура НБК и НМК определяется по степени выявленности доминантного признака в семантике конституентов. В каждом поле есть ядро, в котором единицы языка выражают чистое значение НБК «много» или НМК «мало». Центральный слой, окружающий ядро, включает конституенты, выражющие в своем значении только доминанту, но с ограничением в употреблении, например, рус. *мириады*, англ. *zillion*.

Ядерные средства полей относятся к первичной (прямой) номинации. При прямой номинации отсутствует образность, а также в ряде случаев экспрессивность лексических средств выражения значений НБК и НМК. Слово выражает значение НБК или НМК лишь в своём единственном значении с направленностью на денотат. Однако основную часть лексических средств составляют образно-мотивированные средства вторичной и опосредованной номинации. Образ, объединяющий языковые знаки по их мотивированности в одну группу, относится к сфере языковой картины мира конкретного народа и одновременно принадлежит устройству языка. Таким образом, именно образ является предпосылкой для создания понятных носителям определённого языка слов, выражающих то или иное значение.

Выводы

Категория количества относится к одному из недостаточно изученных специфических объектов лингвистики. Интерес к данному языковому явлению связан с тем, что категория количества пронизывает всю систему языка: и его лексику, и его грамматику. В результате проведённого анализа определили, что структура макрополя количества представлена тремя полями: определённого, приблизительного и неопределенного количества. Первое из них образуется двумя полями третьего уровня: нумеральности и единичности. Поля неопределенного количества также представлено двумя микрополями: множественности и оценки неопределенного количества, второе из которых образовано полями неопределённо большого и малого количества. Несмотря на многочисленные исследования категории количества в разных языках, наименее изученной остается структура и семантика поля неопределенного количества, что и определяет актуальность обращения к исследованию данной проблемы в русском и английском языках.

Література

1. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Соч.: в 4 т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – С. 36–367.
2. Ефимов, В. И. Определение качества и количества как системы дефиниций / В. И. Ефимов. – Ростов н/Д : Ростов. ун-т, 1973. – 96 с.
3. Панфилов, В. В. Категории, мышления и языка: Становление и развитие категории количества в языке / В. В. Панфилов // Энгельс и языкознание. – М.: Наука, 1972. – С. 107–134.
4. Бондарко, А. В. Функциональная грамматика / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 133 с.
5. Категория количества в современных европейских языках / В. В. Акуленко [и др.] ; под общ. ред. В. В. Акуленко ; АН УССР, Каф. иностр. яз. – Киев : Наук. думка, 1990. – 284 с.
6. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Количественность в языковом мышлении / И. А. Бодуэн де Куртенэ // Избр. тр. по общему языкознанию : в 2 т. – М. : изд-во Акад. наук СССР, 1963. – Т. 2. – С. 311–324.
7. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М. : изд-во иностр. лит., 1958. – 404 с.
8. Гулыга, Е. В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М. : Просвещение, 1969. – 184 с.
9. Тураева, З. Я. Ещё раз о функционально-семантической категории количества / З. Я. Тураева, Я. Г. Биренбаум // Коммуникативно и структурно обусловленные модификации единиц языка. – Л. : Ленингр. гос. пед. ин-т, 1988. – С. 110–121.
10. Соколовская, О. О. Средства выражения квантификативной приблизительности в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. О. Соколовская. – Минск, 2002. – 103 л.
11. Букреева, Е. И. Выражение категорий единичности в сфере неисчисляемых имён существительных в современном английском языке / Е. И. Букреева // Романские и германские языки. – Киев : Наук. думка, 1985. – С. 24–33.
12. Кабальеро Диас, Л. Х. Принципы сопоставления функционально-семантических полей в неблизкородственных языках (на материале средств выражения неопределённо большого количества в русском и испанском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. Х. Кабальеро Диас. – Киев, 1984. – 22 с.

Summary

Theoretical bases on which the analysis of the category of undefined quantity is considered. The analysis of scientific literature on the problem of quantity is carried out.

The scientists haven't considered the structure and semantic of the fields of the indefinite quantity apart from other fields, included in the quantity field till now. The structure of quantity field is as a whole together with incoming fields.

Поступила в редакцию 31.05.10.

ПЕРСАНАЛІІ

К юбилею

Ребко Анатолий Трофимович



поступил и в 1969 году с отличием окончил Гомельский государственный университет, по распределению прибыл в Мозырский государственный педагогический институт имени Н. К. Крупской на должность преподавателя кафедры общетехнических дисциплин и физики.

В 1981 году А. Т. Ребко успешно защитил кандидатскую диссертацию и через год ему было присуждено звание доцента. Научная деятельность Анатолия Трофимовича тесно связана с его учебно-методической работой. А. Т. Ребко автор более 70 научных и научно-методических работ.

Занимая ответственные должности (1982–1984 гг. – заместитель декана факультета общетехнических дисциплин и физики, 1984–1987 гг. – декан факультета общетехнических дисциплин и физики, 1987–1992 гг. – проректор по научной работе, 1992–2000 гг. – проректор по учебной работе). Анатолий Трофимович стремился создать в коллективе атмосферу заинтересованности, направленную на повышение эффективности процесса подготовки высококвалифицированных, творчески мыслящих специалистов.

А. Т. Ребко – один из ведущих специалистов университета. Он снискал авторитет и уважение среди коллег и своих многочисленных учеников. Его труд неоднократно отмечался почётными грамотами и благодарностями как на областном, так и на республиканском уровнях. Анатолий Трофимович награждён нагрудным знаком Министерства образования «Отличник народного образования».

Сердечно поздравляем Анатолия Трофимовича с юбилеем, выражаем ему благодарность за огромный вклад в развитие университета и желаем доброго здоровья, долгих лет жизни, успехов в творческой деятельности, благополучия и оптимизма.

*B. С. Савенко,
доктор технических наук, профессор,
заведующий кафедрой физики и МПФ*

сентября 2010 года ректорат, преподаватели и сотрудники УО МГПУ им. И. П. Шамякина поздравили с 70-летним юбилеем кандидата педагогических наук, доцента Анатолия Трофимовича Ребко.

Родился Анатолий Трофимович в д. Радин Хойникского района Гомельской области. В 1957 году, закончив Радинскую среднюю школу, он был принят в Минскую школу киномехаников, по окончании которой работал по специальности в Хойникском (ранее Комаринском) отделе культуры. А. Т. Ребко в 1964 году

*К юбилею**Редькин Валерий Павлович*

22 июля 2010 г. известному учёному-физику и педагогу, кандидату технических наук, доценту кафедры методики технологического образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина Валерию Павловичу Редькину исполнилось 70 лет.

Валерий Павлович родился в г. Райчихинск Амурской области (Россия). В 1962 году окончил с отличием физический факультет Томского государственного университета им. В. В. Куйбышева. После этого был направлен на работу в Алтайский НИИ химической технологии. В 1970 г. В. П. Редькин успешно защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата технических наук, в 1972 г. ему было присвоено учёное звание старшего научного сотрудника.

С февраля 1978 г. В. П. Редькин работает в Мозырском государственном педагогическом институте им. Н. К. Крупской: деканом факультета общетехнических дисциплин и физики, доцентом кафедры теоретической физики, деканом инженерно-педагогического факультета. С 2005 г. и по настоящее время В. П. Редькин работает

доцентом кафедры методики технологического образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина.

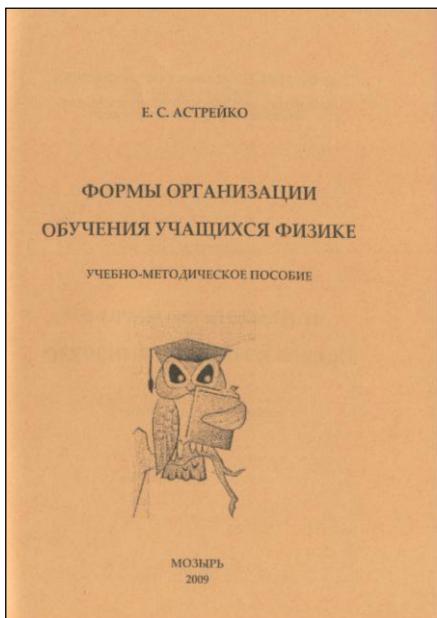
Валерий Павлович – автор более 150 научных и учебно-методических работ. Область научных интересов В. П. Редькина достаточно разнообразна – это физика высоконаполненных полимеров, статистическая термодинамика, основы материаловедения, история техники, история трудового воспитания, технологии обработки древесины и металлов. Валерий Павлович участвует в исследовании роли и значения физических явлений, лежащих в основе современных технологий, для трудовой подготовки студентов педвузов, формирования технико-технологических знаний и умений у будущих учителей технического труда и физики.

За добросовестный и многолетний труд в вузе работа Валерия Павловича постоянно отмечается ректоратом и профкомом университета грамотами и благодарностями.

Валерий Павлович Редькин – добросовестный работник, внимательный и требовательный педагог, пользующийся заслуженным авторитетом и уважением среди преподавателей и студентов университета.

С искренним уважением ректорат, преподаватели и студенты университета поздравляют Валерия Павловича с юбилеем и желают новых научных и творческих достижений, здоровья, благополучия и семейного счастья!

*С. Я. Астрейко,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой методики технологического образования*

БІБЛІЯГРАФІЯ**Е. С. Астрейко***Формы организации обучения учащихся физике***Астрейко, Е. С.**

Формы организации обучения учащихся физике : учеб.-метод. пособие / Е. С. Астрейко. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 137 с.

ISBN 978-985-477-281-3.

Пособие предназначено для организации методической подготовки студентов физико-математических специальностей.

Может быть использовано молодыми специалистами, учителями общеобразовательных школ, учителями-исследователями, а также студентами как дневной, так и заочной форм обучения.

УДК 371.016:53

ББК 74.262.22я73

В. В. Шепелевич
*Квантовая механика***Шепелевич, В. В.**

Квантовая механика : пособие / В. В. Шепелевич. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 134 с.

Пособие посвящено подробному изложению основных вопросов курса квантовой механики.

Адресуется студентам физико-математического факультета и факультета технологий.

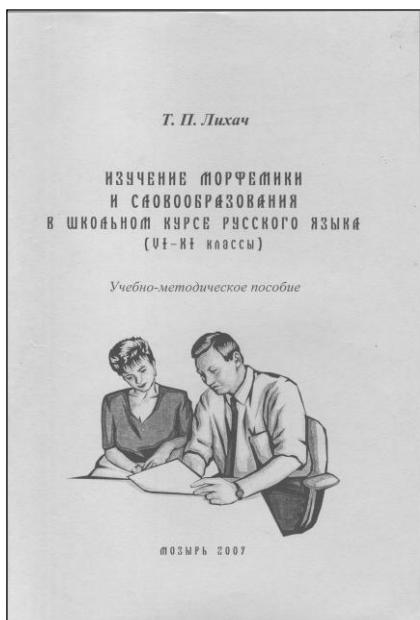
УДК 530.145(042.4)

ББК 22.314я73



Т. П. Лихач

*Изучение морфемики и словообразования в школьном курсе русского языка
(VI–XI классы)*



Лихач, Т. П.

Изучение морфемики и словообразования в школьном курсе русского языка (VI–XI классы) : учеб.-метод. пособие / Т. П. Лихач. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2007. – 136 с.

ISBN 978-985-477-202-8.

Учебно-методическое пособие посвящено одному из малоразработанных разделов грамматики школьного курса русского языка – «Образование слов. Состав слова». Дидактический материал пособия и сам характер лингвистических заданий обусловлены антропоцентрическим подходом, из которого как из главного исходит автор.

Пособие адресовано учителям средних и старших классов общеобразовательных школ, а также студентам филологических факультетов педвузов.

УДК 371.016:808.2-5

ББК 74.268.1Рус

И. А. Варнина

Литературы ближнего зарубежья. Украинская литература



Литературы ближнего зарубежья. Украинская литература : пособие / сост. И. А. Варнина. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 46 с.

В пособии даётся обзор украинской литературы с XI века до начала XX века. Анализируется творчество наиболее видных представителей украинской литературы рассматриваемого периода: Г. Сковороды, И. Котляревского, Г. Квитки-Основьяненко, Т. Шевченко, М. Вовчок, П. Мирного, И. Франко, Леси Українки.

Адресовано студентам филологических факультетов, учителям, школьникам.

УДК 821.161.2(075.8)

ББК 83.3(4Укр)я73

В. Н. Болодон, Г. В. Кулак, В. С. Савенко
Электростатика



Электростатика : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.:
 В. Н. Болодон, Г. В. Кулак, В. С. Савенко. – Мозырь :
 УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 69 с.

Учебно-методическое пособие разработано
 в соответствии с программой по физике для студентов
 физико-математических и технических специальностей
 вузов. Рекомендуется студентам дневной и заочной форм
 обучения.

УДК 512.1(076.5)
 ББК 22.141я73

И. Н. Ковальчук
Планиметрия

Планиметрия : пособие / сост.: И. Н. Ковальчук. –
 Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 96 с.

Данное издание призвано систематизировать
 знания студентов физико-математического факультета
 по планиметрии.

УДК 514.112(075.8)
 ББК 22.151.0я73



В. И. Ольха

Спортивные игры и упражнения для детей дошкольного возраста



Спортивные игры и упражнения для детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. В. И. Ольха. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 101 с.

В данном пособии рассматриваются вопросы спортивной деятельности детей дошкольного возраста, позволяющие эффективнее решать задачи обучения двигательным действиям, а также первичного ознакомления с соревновательными мероприятиями в детском саду.

Пособие предназначено для студентов факультета дошкольного и начального образования, обучающихся по специальности «Дошкольное образование. Физическая культура», воспитателей дошкольных учреждений, родителей.

УДК 373.2.037.1

ББК 74.100.5я73

Н. А. Заяц, А. Г. Таргоня

Основы техники и методика обучения волейболу

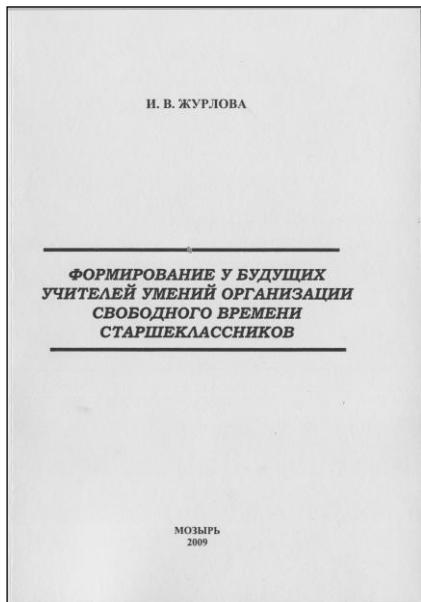


Основы техники и методика обучения волейболу : учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Н. А. Заяц, А. Г. Таргоня. – Мозырь : УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2009. – 47 с.
ISBN 978-985-477-274-5.

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с программой по волейболу для студентов факультета физической культуры. Рекомендуется студентам дневной и заочной форм обучения.

УДК 796.3259(076)

ББК 75.569я73

РЭЦЭНЗІЯ**Рецензия****на монографию И. В. Журловой****«Формирование у будущих учителей умений организации свободного времени старшеклассников»**

Актуальность данной работы обусловлена тем, что в настоящее время Концепция и Программа воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь в цели, принципах, задачах и содержании воспитания в общеобразовательной школе важное место отводят целенаправленному, разумному и эффективному использованию учащимися свободного времени.

Таким образом, одной из современных проблем педагогики высшей школы является совершенствование подготовки будущих учителей к воспитательной работе.

В монографии раскрыты теоретические аспекты организации свободного времени старшеклассников как педагогической категории, представлена апробация одного из способов подготовки будущих учителей к осуществлению внеклассной воспитательной работы со старшими школьниками, а именно: формирование у студентов в условиях вузовского обучения умений организации свободного времени старшеклассников.

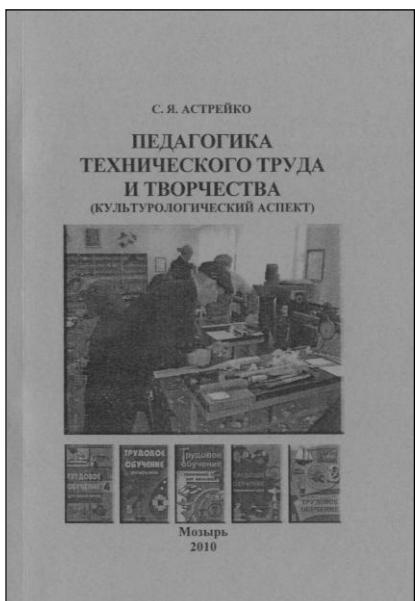
Представив результаты собственного исследования, И. В. Журлова в своей работе обосновывает ряд педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования вышеназванных умений, в числе которых осуществление оперативной диагностики и коррекции формируемых умений, сочетание теоретического обучения студентов с их работой на экспериментальных площадках и др.

Монография «Формирование у будущих учителей умений организации свободного времени старшеклассников» может быть рекомендована к использованию в научно-практической деятельности преподавателей педагогических дисциплин в педагогических вузах и колледжах, директоров школ и внешкольных учреждений, заместителей директоров школ и внешкольных учреждений по воспитательной работе.

Рецензент

*А. П. Сманцер,
доктор педагогических наук, профессор БГУ,
действительный член БелАО*

Рецензия
на монографию С. Я. Астрайко
«Педагогика технического труда и творчества (культурологический аспект)»



На современном этапе социально-экономического развития Республики Беларусь перед школой стоят актуальные задачи подготовки подрастающего поколения к активному участию во всех сферах производства и жизни человека.

Автор монографии правильно указывает на то, что средняя общеобразовательная школа призвана дать выпускникам глубокие знания основ наук, выработать у них трудовые умения, подвести к сознательному выбору определённой профессии. А трудовое обучение учащихся должно быть связано с их идеино-политическим, умственным, трудовым, нравственным, эстетическим, экономическим и физическим воспитанием, а также способствовать гармоническому развитию личности.

Оправданным является и утверждение, что совершенствование теории обучения учебному предмету «Трудовое обучение. Технический труд» необходимо осуществлять на основе социокультурного, культурологического, личностно ориентированного, проблемного, системного и деятельностного подходов.

Концентрируя внимание на определяющей роли педагога, автор педагогически грамотно отмечает, что от уровня подготовки учителя технического труда, его идейной убеждённости, профессионализма, интеллекта и культуры; знаний в области основ техники и технологии производства, культуры труда; умений организовать с учащимися художественно-техническую творческую деятельность во многом зависит успешность решения задач совершенствования учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, с общим уровнем развития современных научных знаний и технологической культуры.

Монография Сергея Яковлевича Астрайко компактная по содержанию, логически стройная по структуре. Заметно, что автор стремился к более выразительному и сжатому раскрытию материала, сократив многочисленные примеры, чтобы сделать менее громоздким освещение тех или иных методологических, дидактических и методических основ обучения техническому труду.

В монографии автором в комплексе раскрыта научно-методическая сторона учебно-воспитательного процесса: определены ценностные ориентиры и подходы к организации обучения техническому труду в процессе технологического образования учащихся; дана характеристика профессиональной деятельности учителя технического труда; изучена образовательная среда при обучении техническому труду; показаны развивающие возможности содержания и возрастная динамика изучения учебного предмета; проанализированы формы, методы и средства обучения техническому труду; описаны процессы планирования и подготовки учителем учебных занятий, проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся.

Для самостоятельной работы студентов предложен список учебно-методической и научной литературы, а для самоконтроля в конце глав помещены контрольные вопросы и задания. В списке литературы имеются также современные нормативные документы Министерства образования Республики Беларусь (концепция, образовательные стандарты, программы по учебному предмету «Трудовое обучение», образовательные стандарты по специальности «Технология»), которые в первую очередь необходимо изучить будущим учителям технического труда.

Монография Астрайко Сергея Яковлевича «Педагогика технического труда и творчества (культурологический аспект)» может использоваться в учебном процессе для подготовки студентов по специальностям: 1-02 06 01 Технология (по направлениям) и 1-02 06 02 Технология (по направлениям). Дополнительная специальность, а также применяться в работе учителей технического труда, методистов, педагогов-исследователей и педагогов-организаторов.

Рецензент
Ф. В. Кадол,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

ХРОНІКА

1 сентября в УО МГПУ им. И. П. Шамякина состоялась торжественная линейка «Виват, первокурсник – 2010», посвящённая Дню знаний.

Почетное право поднять Государственный флаг Республики Беларусь было предоставлено серебряным призерам Чемпионата мира по гребле на байдарках и каноэ (2010 г., Познань, Польша), студентам 3 курса факультета физической культуры, Олимпийскому чемпиону Артуру Литвинчуку и чемпионке Европы Марине Полторан.

С приветственным словом к студентам-первокурсникам и ко всем гостям мероприятия обратился ректор университета, доктор биологических наук, профессор В. В. Валетов. В своем выступлении он отметил, что УО МГПУ им. И. П. Шамякина не зря является образовательным, научным, культурным центром белорусского Полесья: сохраняя славные традиции подготовки педагогов высокой квалификации, преподаватели и сотрудники всегда готовы поддержать студентов в их смелых начинаниях, помочь раскрыть свои таланты и усовершенствовать профессиональное мастерство. Валентин Васильевич призвал первокурсников с энтузиазмом и настойчивостью постигать знания, принимать активное участие в культурной и спортивной жизни нашего вуза. Также профессор В. В. Валетов вручил Почетные грамоты университета студентам, которые своими личными творческими и спортивными достижениями прославили УО МГПУ им. И. П. Шамякина.



В числе почётных гостей торжественной линейки были заместитель председателя Мозырского районного исполнительного комитета Ф. Ф. Галюк и заслуженный мастер спорта по гребле на байдарках и каноэ, Олимпийский чемпион, преподаватель кафедры спортивных дисциплин МГПУ им. И. П. Шамякина Р. И. Петрушенко.

Заместитель председателя Мозырского районного исполнительного комитета Ф. Ф. Галюк отметил, что сегодня на новое поколение студентов УО МГПУ им. И. П. Шамякина возлагаются особые надежды: именно им в будущем предстоит научить школьников постигать знания, воспитывать в них любовь к науке, к культурному наследию своей страны, стремление сохранить и приумножить его.

С поздравлением и тёплыми пожеланиями к участникам и гостям торжественной линейки обратился и председатель Совета ветеранов университета, ветеран труда, кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики Г. П. Судибор.

Увлекательная концертная программа торжественной линейки, подготовленная творческими коллективами университета и города, завершилась традиционной передачей студенту-первокурснику символического ключа знаний и студенческого билета.



АЎТАРЫ НУМАРА

Авилкина Жанна Николаевна

преподаватель английского языка УО «Речицкий государственный педагогический колледж», аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков УО «МГЛУ». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики УО «МГЛУ» А. П. Пониматко

Аляксеева Таццяна Уладзіміраўна

выкладчык кафедры беларускай літаратуры УА «ВДУ імя П. М. Машэрава», аспірантка кафедры беларускай літаратуры УА «ВДУ імя П. М. Машэрава». Навуковы кіраўнік – доктар філалагічных навук, прафесар, член-карэспандэнт НАН Беларусі С. С. Лаўшук

Асташова Анжела Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Бодяковская Елена Анатольевна

кандидат ветеринарных наук, доцент, доцент кафедры природопользования и охраны природы УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Борисовец Полина Сергеевна

студентка факультета технологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Бочкар Татьяна Петровна

преподаватель английского языка УО «ГрГУ им. Янки Купалы», аспирант кафедры иностранных языков № 1 УО «ГрГУ им. Янки Купалы». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусского и теоретического языкознания Н. А. Данилович

Бырда Ирина Валериановна

магистр филологических наук, аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания БГУ. Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и славянского языкознания БГУ Н. Б. Мечковская

Галенко Марина Сергеевна

магистр педагогических наук, аспирант, ассистент кафедры педагогики начального образования УО МГПУ им. И. П. Шамякина. Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор, первый заместитель Министра образования РБ А. И. Жук

Гулевич Елена Витальевна

аспирант кафедры русской и зарубежной литературы УО «ГрГУ им. Янки Купалы». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы УО «ГрГУ им. Я. Купалы» Т. Е. Автухович

Дружина Наталья Леонидовна

аспирант кафедры общего и русского языкознания УО «ВГУ им. П. М. Машерова». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания УО «ВГУ им. П. М. Машерова» В. А. Маслова

Ермакова Ольга Михайловна

преподаватель-стажёр кафедры английского языка и МПИЯ УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Качур Марина Степановна

преподаватель кафедры иностранных языков УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Клинов Владимир Владимирович

преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Котович Игорь Викторович

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры химии УО «ВГАВМ»

Кошман Михаил Григорьевич

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии и педагогики УО «ГГУ им. Франциска Скорины»

Кратёнок Ирина Вячеславовна

преподаватель кафедры межкультурной экономической коммуникации УО «БГЭУ»

Луполов Татьяна Анатольевна

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, заведующий кафедрой природопользования и охраны природы УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Лях Елена Валентиновна

магистр педагогических наук, аспирант кафедры общей и дошкольной педагогики УО «БГПУ им. Максима Танка». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и дошкольной педагогики УО «БГПУ им. Максима Танка» Т. В. Поздеева

Мелихова Марина Сергеевна

магистр биологических наук УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Позняк Сергей Степанович

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент УО «МГЭУ им. А. Д. Сахарова», директор НИИ экологических проблем

Позывайло Оксана Петровна

кандидат ветеринарных наук, доцент, доцент кафедры химии УО «ВГАВМ»

Полевая Татьяна Николаевна

аспирант кафедры белорусского языка УО «ГГУ им. Франциска Скорины». Научный руководитель – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры белорусского языка УО «ГГУ им. Франциска Скорины» О. А. Лещинская

Радовня Оксана Семёновна

заведующий лабораторией электрофореза Полесского филиала РУП «Научно-практический центр НАН Беларуси по земледелию»

Разумовский Николай Павлович

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры кормления УО «ВГАВМ»

Светлова Татьяна Вячеславовна

ассистент кафедры физики УО «МГУП», аспирант кафедры физики и технических дисциплин УО «МГУ им. А. А. Кулешова». Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физики и технических дисциплин УО «МГУ им. А. А. Кулешова» В. М. Кротов

Ситник Ольга Григорьевна

студентка факультета ДиНО УО МГПУ им. И. П. Шамякина

Старовойт Марина Геннадьевна

преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ УО МГПУ им. И. П. Шамякина, магистр филологических наук, аспирант кафедры русского языка УО МГПУ им. И. П. Шамякина. Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка УО МГПУ им. И. П. Шамякина С. Б. Кураш

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 Гомел. 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 предлога 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 «Литература».

10. Ссылки нумеруются согласно порядку цитирования в тексте. Порядковые номера ссылок записываются внутри квадратных скобок (например: [1], [2]). Внутри скобки после порядкового номера ссылки, через запятую, без употребления *c.* или *стр.*, цифрой (или цифрами) указывается страница (или страницы) приведенной цитаты (например: [3, 14], [5, 10–12]).

11. Одним из основных условий опубликования поступающих рукописей является их *независимая экспертиза*, которую проводит редакционная коллегия журнала. Основными критериями при оценке являются новизна, актуальность и информативность материала. Если по рекомендации рецензента рукопись возвращается на доработку, то при повторном рассмотрении редакколлегией датой поступления считается день поступления в редакцию исправленного варианта.

Редакция оставляет за собой право отклонить статью без объяснения причин, если значительная часть ее содержания не соответствует профилю журнала.

Вне очереди публикуются научные статьи 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 редакция плата не взимается.

Редакция

E-mail: vesnik_mgpu@mail.ru

Тел.: 8(0231) 2-46-29