



ISSN 2218-029X

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
М.Э. Часноўскі

Намеснік галоўнага рэдактара:
Г.М. Сендзер

Міжнародны савет
В.Р. Бязрогаў (Расія)
Ф.Я. Васілюк (Расія)
Марк Грабэ (Германія)
Андраш Золтан (Венгрыя)
Ежы Нікітаровіч (Польшча)
Фелікс Чыжэўскі (Польшча)
П.М. Ямчук (Украіна)

Рэдакцыйная калегія:

У.А. Сенькавец
(адказны рэдактар)
В.У. Будкевіч
І.Я. Валітава
В.І. Іўчанкаў
Т.А. Кавальчук
А.А. Лукашанец
Л.Г. Лысюк
З.П. Мельнікава
М.І. Мішчанчук
В.Ф. Русецкі
А.С. Сляповіч
В.І. Сянкевіч
У.А. Янчук

Пасведчанне аб рэгістрацыі
ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь
№ 1337 ад 28 красавіка 2010 г.

Адрас рэдакцыі:
224665, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: 23-34-29
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

Заснавальнік – установа адукацыі
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

№ 2 / 2012

У адпаведнасці з Загадам Старшыні Вышэйшай
атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь № 21 ад 01.02.2012 г.
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навук



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:
M.E. Chasnovski

Deputy Editor-in-chief:
G.M. Sender

International Board:
V.V. Byazrogav (Russia)
F.Y. Vasilyuk (Russia)
Mark Grabe (Germany)
Andrash Zoltan (Hungary)
Ezhi Nikitarovich (Poland)
Felix Chizhevski (Poland)
P.M. Yamchuk (Ukraine)

Editorial Board:
U.A. Senkavets
(managing editor)
V.Y. Budkevich
I.Y. Valitava
B.I. Iuchankav
T.A. Kavalchuk
A.A. Lukashanets
L.G. Lysyuk
Z.P. Melnikava
M.I. Mishchanchuk
V.F. Rusetski
A.S. Slyapovich
V.I. Syankevich
Y.A. Yanchuk

Registration Certificate
by Ministry of Information
of the Republic of Belarus
№ 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:
224665, Brest,
Boulevard Cosmonauts, 21
tel.: 23-34-29
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued two times a year

Founder – Educational institution
«Brest state university named after A.S. Pushkin»

№ 2 / 2012

According to the order of Chairman of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus № 21 from February 01, 2012, the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Рубанюк Э.В. Функционирование буквенного знака в русском, немецком и английском языках	5
Кісель Т.А. Аманімія назваў раслін у мове Брэсцка-Пінскага Палесся	12
Крашенинникова Ю.А. К вопросу о жанрах современного свадебного обряда: несколько замечаний о приговорах-благпожеланиях в записях конца XX в.	17
Ляшчынская В.А. Адзін фрагмент фразеалагічнай карціны свету беларусаў: аб напоях і іх ужыванні	24
Куліковіч У.І. Графіка-арфаграфічныя інавацыі ў сучасным беларускім правапісе	33
Сацута І.У. Асаблівасці словазмянення назоўнікаў у старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле»	40
Соловьёва О.А. Иноязычные речевые грамматические навыки в когнитивном аспекте	49
Кавальчук В.М. Хранатопы аповесці «Жураўліны крык» В. Быкава і рамана «А як будзеш каралём, а як катам будзеш» Т. Новака	55
Нуждзіна Т.С. Слова-вобраз у паэтычнай мадэлі свету В. Коўтун	62
Навіцкая В.В. Архетыпы прасторы ў праявінай спадчыне Уладзіміра Караткевіча	69
Сенькевич Т.В. Интерпретация образа Петра I и его эпохи в произведениях М. Ломоносова и А. Корниловича	74
Бут-Гусаім С.Ф. Вывучэнне тэмы «Дзеяпрыметнік» у курсе беларускай мовы на спецыяльнасці «Руская філалогія»	84

ПЕДАГОГІКА

Молоткова Ю.В. Иероглифоцентризм как теоретическая основа обучения студентов языковых вузов системе письма на китайском языке	91
Яцевич А., Онискевич Т.С. Современные требования к профессиональному совершенствованию педагога в Польше	97
Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности	103
Савчук В.В. Семантическое поле понятия «прогнозирование» в контексте развития социально-гуманитарных наук	113
Будько Т.С., Мельник Е.И., Кунцевич Л.К., Зданович Е.М., Наприенко Г.В. Научно-методическое обеспечение новых форм дошкольного образования	124
Будько Т.С. Развитие математических способностей детей дошкольного возраста: содержание и методика	131

ПСІХАЛОГІЯ

Бай Е.А. Вопросы как один из индикаторов познавательной активности детей дошкольного возраста	139
Малейчук Г.И. Психологический портрет современного клиента	147
Окулич Н.А. Содержание представлений о другом человеке у подростков с отклоняющимся поведением	153
Лысюк Л.Г., Богдан Е.Г. Развитие самосознания как условие становления смысловых ориентаций в юношеском возрасте	161

ПАДЗЕІ

Мішчанчук М.І. Эвалюцыя творчасці Максіма Танка	170
Праневіч Г.М. Уладзімір Калеснік і гуманітарная навука: вопыт і перспектывы	176
Звесткі аб аўтарах	179

INDEX

PHILOLOGY

Rubanyuk E.V. Functioning of a Letter sign in the Russian, German and English languages.....	5
Kisel T.A. The Homonymy of the Names of Plants in the Languages of Brest-Pinsk Polesye.....	12
Krashennnikova Y. About Genres of a Modern Wedding Ceremony: a Few Remarks about Best Wishes in the Records of the end of XX Century.....	17
Lyashchynskaya V.A. A Fragment of phraseological Worldview of Belarusians: on Drinks and Drinking	24
Kulikovich U.I. Grafiko-spelling Innovations in Modern Belarusky Spelling	33
Satsuta I.V. The Features of Noun's Inflection in the old Belarusian Translation of the «Attila's history»	40
Solovyova O.A. Foreign Speech Grammar Habits in Cognitive Perspective.....	49
Kavalchuk V.M. The Chronotops of the Story «Crane's Cry» by Vasil Bykau and Novel «If you will be the king, if you will be the executioner» by Tadeush Novak	55
Nuzhdina T.S. A Word as an Image in the Poetic Model of the Kovtun's Lyrics	62
Navitskaya V.V. Of Arhetype Motives of Space in the Prose of V. Korotkevich.	69
Senkevich T.V. The Interpretation of Personality Peter the Great by M. Lomonosov and A. Kornilovich.....	74
But-Gusaim S.F. The Study of the Topic «Participle» in the Course of Teaching the Belarusian Language for the Students of the Speciality «Russian Philology».....	84

PEDAGOGY

Molotkova Y. Zibenwei as Theoretical Basis of Teaching Students of Linguistic Universities of Hieroglyphic Written System	91
Jatsevich A., Oniskevich T.S. Modern Requirements to Professional Improvement of the Teacher in Poland.....	97
Sokolova T.V. Motivational Sphere of a Person as a Component of its Professional Orientation.....	103
Savchuk V.V. Semantic Field of the Notion «Prognosticating» in the Context of Socio-humanitarian Sciences	113
Budzko T.S., Melnik E.I., Kuntsevich L.K., Zdanovich E.M., Naprienko G.V. Scientific- Methodological Support of new forms of Pre-school Education.....	124
Budzko T.S. Development of Mathematical Abilities of Preschoolers: the Content and Methods.....	131

PHYLOSOPHY

Bai E.A. Questions as one of the indicators of cognitive developmental activity in preschoolers.....	139
Maleichuk G.I. Psychological Portrait of a Modern Client	147
Okulich N.A. The Content of Another Person Representations Among the Teenagers with Deviant Behavior	153
Lysiuk L.G., Bohdan H.G. Development of Self-Consciousness as a Condition of Evolution of Sence-of-Life Orientations in Adolescence	161

EVENTS

Mishanchuk M.I. Evolution of M. Tank's Literary Work	170
Pranevich H.M. U. Kalesnik and Human Science: Experience and Perspectives	176
Information about the authors	179

УДК 81' 44 (045)

Э.В. Рубанюк

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ БУКВЕННОГО ЗНАКА В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Буквенный знак традиционно используется для обозначения на письме фонем, их основных вариантов или их типичных последовательностей. В статье речь идет о том, что его функционирование этим не ограничивается, так как он способен репрезентировать на письме единицы практически всех языковых уровней: фонемы, морфемы, слова, предложения; а также передавать экстралингвистическую (невербальную) информацию. Примеры из русского, английского и немецкого языков иллюстрируют, что полифункциональность буквенного знака предопределена языковой системой, контекстом, культурной традицией.

Предмет семиотики – коммуникативные системы и знаки, которыми в процессе общения пользуются люди (и не только люди, но и животные или машины) [1, с. 6]. Знаки заменяют сущности, явления и вещи и позволяют людям не только обмениваться информацией, но и накапливать духовный опыт [1, с. 9], причем совокупность знаков образует знаковую систему или язык [2, с. 143]. Любая система обладает определенной иерархичностью: в лингвистике различают фонемный, морфемный уровни языка, а также уровень слова, словосочетания, предложения и текста [3, с. 7].

В любом языке взаимодействуют единицы разных уровней, которые в свою очередь определяются через термин «знак», например, предложение – это «лингвистический знак особого типа» [4, с. 6]. Слово – это тоже «знак» [1, с. 9; 5, с. 14–15; 6, с. 19]. Буква – это «графический знак, который ...традиционно используется для обозначения на письме фонем, их основных вариантов или их типичных последовательностей» [7, с. 69]. Этот знак рассматривается, в первую очередь, как графема основных структурных единиц системы письменного варианта конкретного языка [8, с. 117], и поэтому он входит в алфавитную и графическую (под) системы этого языка.

Следует отметить, что все языковые графемы репрезентируются посредством букв, но не каждая буква в любой дистрибуции является графемой. Так, например, оспаривается статус графем у мягкого и твердого знаков в кириллице [9, с. 105], так как они не обозначают никаких фонем на письме. Во многих языковых системах из устойчивых сочетаний двух или более букв могут образовываться комбинированные графемы: например, буквенное сочетание <sch> в немецком языке обозначает звук [ʃ].

Особым статусом обладают и так называемые *немые* буквы (*англ. mute letters*), которые пишутся по традиции или указывают на особое произношение какой-либо из других букв, входящих в данное слово. В английском языке, например, буква «e» на конце слова, состоящего из двух слогов, является маркером того, что корневая гласная произносится как в открытом слоге: *name*, *tone*. Немой буквой в немецком языке может быть «h» как показатель долготы предыдущего гласного, например, *sehen*, *fahren* [10, с. 371].

Статус графемы у остальных букв никем не подвергается сомнению. Так, добавление буквы «а» к имени собственному меняет его род: ср. рус. *Валентин/Валентина*; нем. *Peter/Petra* и т.д. Здесь имеет место реализация смыслоразличительной функции знака. В данном контексте речь идет о флективной морфеме «а», которая меняет грамматический род имени собственного. Но этим не исчерпываются все возможности функционирования буквенных знаков. Наша гипотеза заключается в том, что их предназначение заключается в графическом изображении не только определенных фонем или флективных морфем, но и единиц других языковых уровней, что пока практически не нашло

своего отражения во многих лингвистических справочниках [7, с. 69; 9, с. 105; 11 с. 9]. В связи с тем, что функционализм стал основной характерной чертой для языкознания во II-ой половине XX века [12, с. 11], исследование в данном русле представляется достаточно актуальным и востребованным.

Буквенные знаки как репрезентанты морфем функционируют еще и в качестве приставок: например, «а-» в русском, немецком и английском языках выражает отрицание, ср.: рус. *а-симметрия, а-логичный, а-моральный*; нем. *a-politisch, a-sinnlich, a-typisch*; англ. *a-theist, a-typical, a-sexually* [13, с. 13; 14, с. 49; 15, с. 1]. В качестве приставок в русском языке могут функционировать и другие буквенные знаки, например, приставка *в-* образует наречия от прилагательных: *вручную, вслепую*; имен существительных: *вверх, вдвое*; имен числительных: *вдвоем*; глаголов: *вдогонку, вприкуску*, а также: «к-» – *кверху, книзу*, «о-» – *озеленить, озвучить*; «с-» – *спаять, сполна*, смолodu [13, с. 63, 252, 416, 680]. В немецком и английском языках другие буквенные знаки в функции приставки не используются. Этот феномен объясним, по-видимому, во-первых, тем фактом, что приставка «а-» заимствована немецким и английским языками из греческого [16, с. 41], поэтому она используется очень редко и, видимо, не может быть однозначным показателем такого функционирования буквенного знака в германских языках. Во-вторых, А.И. Смирницкий утверждает, что префиксация была свойственна английскому языку лишь в древний период, например, *singan неть – ā-singan пропеть*, а «в дальнейшем этот способ образования форм был утрачен» [17, с. 12].

В исследуемых языках используется целый ряд морфем, которые на письме обозначены одиночными буквенными знаками, например, *суффиксы и флексии*. В русском языке суффиксальный тип словообразования является очень продуктивным: ткач-их-а, пере-воз-к-а, сол-и-л-а, чуд-ак-оват-ость-ю, пол-ов-ич-к-а, стол-ы и т.д. [18, с. 131], поэтому анализу функционирования одиночного буквенного знака в таком качестве в данном языке может быть посвящено отдельное научное исследование.

В немецком языке наиболее активно используются буквы-флексии «-e» (Tag-e), «-n» (Regel-n), «-s» (Auto-s) для образования, например, множественного числа имен существительных, а суффикс «-o» способствует образованию жаргонизмов, которыми характеризуют лиц мужского пола, указывая на присущую им некую характерную черту характера: *Fundamental-o, Prolo-o, Real-o* [14, с. 1090].

Количество суффиксов в английском языке значительно меньше, чем в русском, но нельзя недооценивать этот тип словообразования в связи с ярко выраженной омонимией словоизменительных суффиксов в сочетании с нулевыми: ср. англ. *drink* (имя существительное ‘напиток’ и глагол ‘пить’) – *drink-s* (мн.ч. имени существительного и 3-е лицо ед.ч.). Суффикс «-s» наряду с указанными значениями является показателем притяжательного падежа имен существительных *horse – horse’s*; он также маркирует субстантивные формы притяжательного местоимения – *our-s* (наш) [17, с. 12–14]. Упрощение морфологии английского языка, ее многозначность и полифункциональность – это общеизвестные факты. Этот феномен имеет место и в немецком языке, причем здесь флексия «-s» выполняет больше функций и передает большее количество значений, так как у имени существительного она, например, маркер:

а) родительного падежа большинства имен существительных среднего и мужского рода в единственном числе на –e, –ler, –ner, –le, –en, –sel, –tel, –chen, –el, –er, –lein, –ling: *des Abends, des Urteils*;

б) смены типа склонения, т.е. в род. пад. ед. ч. *mit des Markgrafs (statt Markgrafen) Weib* (G. Hauptmann);

в) множественного числа слов иностранного происхождения *Metro-s, Baby-s, Hotel-s*;

г) множественного числа некоторых субстантивированных частей речи: букв, союзов, междометий: *die A-s, die Wenn-s, die Ach-s*.

д) стиля разговорного языка: дополнительная флексия «s» акцентирует внимание слушателя на форме множественного числа имен существительных, форма которых в единственном числе совпадает со множественным, например, *diädeM* -s, *die Mädchen-s*, *die Kumpel-s*, *die Bengel-s*.

У *наречий* – это, во-первых, словообразовательный суффикс, если они образуются, например, от имен существительных, обозначающих время: *morgen-s*, *mittag-s*, *abend-s*, *nacht-s*. Во-вторых, это стилистический маркер разговорного варианта языка, если он присоединяется к сравнительной степени некоторых наречий: *öfter* – *öfters*: *Wenn es Ihnen nichts ausmacht, werden wir uns öfter-s unterhalten (Konsalik)* [19, с. 222, 226, 233, 252, 535, 536].

На уровне слова можно выделить несколько частей речи, которые по форме могут совпадать с отдельными буквенными знаками. В первую очередь следует отметить как количественные *имена числительные* (так называемые латинские цифры): *I (1)*; *V (5)*; *X (10)*; *L (50)*; *C (100)*; *D (500)*; *M (1000)*; *A (5000)*, так и порядковые: ср. рус. *ложка Г*; *раздел г*; *место г*.

В английском языке принято писать *буквенные знаки с точкой*, которые отображают на письме *порядковые имена числительные*, например, «b.» – второсортный (товар); «с.» – третьесортный [20, с. 55, 102]. В немецком языке *порядковые имена числительные* оформляются на письме точно так же с *точкой*: *am 1. Mai*, *am 9. Mai* и т.д. Таким образом, точка оформляет на письме порядковые имена числительные, выраженные *цифрами*, в немецком языке, и некоторые *буквенные обозначения* с аналогичной семантикой в английском.

Буквенные обозначения, функционирующие в качестве имен существительных, в исследуемых языках – среднего рода: ср. рус. *прописное а*, нем. *das A*, а также англ. *a* – *a noun (it)* [11, с. 1; 14, с. 49; 15, с. 1].

Местоимения-буквы – это редкое языковое явление: в русском языке это «я», в английском – «I» (1-е лицо ед.ч.).

В русском языке буквенные знаки используются как *предлоги*: «в» (в Минск), «к» (к другу), «о» (о совести), «с» (с крыши), «у» (у соседей) и т. д. [11, с. 80]. В этой функции используется буквенный знак «á» в немецком *fünf Briefmarken á zehn Pfennig* (*пять почтовых марок по десять пфеннингов*) и «a» в английском языках: *twice a day* (*дважды в день*) [20, с. 13; 21, с. 23].

Буквенные знаки «а» и «и» в русском языке употребляются как *союзы*: *Этот вопрос всего чаще решается в сердцах людей совсем не на основании достоинств, а по другим причинам, гораздо более натуральным.* (Ф.М. Достоевский: Братья Карамазовы). *И все-то им поздно, и все-то им нельзя!* (Ф.М. Достоевский: Братья Карамазовы).

Русские буквы-частицы «а», «ж», «и» используются достаточно часто. Считается устаревшей «с», но раньше она присоединялась к слову для придания оттенка подобострастия, вежливости или ироничности: *Кажется, уж я на хорошей дороге – а?* (Ф.М. Достоевский: Братья Карамазовы) *Чего изволите-с? Куда ж ты?* Ни в английском, ни в немецком языках нет союзов и частиц, которые бы отображались на письме одной буквой.

Буквенные знаки могут репрезентировать и *междометия*. В русском языке они выражают: досаду, горечь, удивление, злорадство (*а*); увещевание или несогласие (*и*); сильное чувство или же подчеркивают утверждение/отрицание (*о*); угрозу или укоризну, удивление, страх и другие эмоции (*у*); недоумение, удивление, недоверие и другие самые разные чувства (*э*) [13, с. 13, 230, 416, 809, 893]. В немецком языке всего две буквы способны передавать чувства: *i* – отказ с презрением и *o* – радость, тоска, ужас и т.д. [14, с. 749, 1090]. В английском языке только буква «o» может быть использована в таком качестве, но ее употребление стилистически сильно ограничено [15, с. 872].

Разное количество буквенных знаков в исследуемых языках (в русском 5, немецком 2, английском 1), способных на письме отображать междометия, объясняется, по-видимому, структурой этих языков.

В данной связи следует отметить, что у междометия как части речи до сих пор однозначно не определен статус, так как это «знак, выполняющий экспрессивную и репрезентативную функции» [22, с. 7]. Некоторые исследования в рамках так называемой лингвистики эмоций (эмотиологии) показали, что «чем более эмоционально нагружен знак, тем он менее лингвистичен» [22, с. 7]. Этот вывод, несомненно, подтверждают и буквенные знаки, функционирующие как междометия в искомых языках.

Многие лингвисты считают, что, хотя междометия служат для выражения чувств, они «не имеют собственного понятийно-категориального выражения и структурной формы» [23, с. 74]. В немецком языкознании закрепилось мнение, что междометия – это предложения, состоящие из одного слова «*Ein-Wort-Sätze*» [24, с. 283], так как они синтаксически изолированы [9, с. 276; 19, с. 90] и могут самостоятельно образовывать законченное и самостоятельное высказывание «*vollständige und selbständige Äußerung*» [25, с. 13].

Если, как вытекает из вышесказанного, междометие, состоящее из одного слова, признается самостоятельным предложением, правда, имеющим свою структурную специфику, то и междометию, графически обозначаемому одной буквой, автоматически присущ такой статус. С этим можно согласиться, если буквы-междометия употребляются как «самостоятельные предложения без формы», например, ср. рус.: *У, какие страсти! Э, да у нас и гор-то нету! – воскликнул отец Иосиф.* (Ф.М.Достоевский: Братья Карамазовы); нем.: *i., schmeckt das komisch!* [14, с. 749].

Но если эти буквы-междометия используются как усилители конкретных значений, то, соответственно, не являются обособленными, поэтому их нельзя признать буквами-предложениями: *Э нет. Я не согласен!* [13, с. 893]; *O ja!; O Wunder!* [14, с. 1090].

Можно сделать следующие выводы: один и тот же буквенный знак может быть формальным репрезентантом не только фонемы, но и единиц разных языковых уровней: морфемы (приставки, суффикса, флексии) и/или разных частей речи (предлогов, союзов, имен числительных, частиц, междометий) и даже предложения. Гипотетически допустим и уровень текста, так как его границы в лингвистике до сих пор размыты [3, с. 12]. В некоторых случаях буквенные знаки способны передавать мини-контексты: так, например, американский фильм, снабженный грифом *R*, предназначен для просмотра подростками моложе 17 лет только в сопровождении взрослых.

Несомненно, специфика употребления буквенных знаков имеет свои особенности в каждом рассматриваемом языке. При этом имеет большое значение контекст употребления. Потенциал использования самостоятельного буквенного знака в русском, немецком и английском языках представлен в таблице.

Таблица – Использование буквенного знака в русском, немецком и английском языках

Языковой уровень	Язык		
	русский	немецкий	английский
Фонема	+	+	+
Морфема (приставка)	+	—	—
Морфема (суффикс/флексия)	+	+	+
Слово (предлог)	+	+	+
Слово (союз)	+	—	—
Слово (частица)	+	—	—

Продолжение таблицы

Слово (артиклъ)	—	—	+
Слово (местоимение)	+	—	+
Слово (имя числительное)	+	+	+
Слово (имя существительное)	+	+	+
Слово-предложение (междометие)	+	+	—

Анализ функционирования буквенного знака в трех исследуемых языках был бы неполным без учета *экстралингвистической информации*. Ее может выражать самостоятельно употребленный буквенный знак, многозначность которого можно проиллюстрировать следующим образом: латинское прописное «B» – это:

- вторая буква латинского алфавита;
- международное обозначение третьей группы крови;
- латинское название гаммы си-мажор;
- хороший балл в английской школе, который соответствует четверке в России, семерке или восьмерке в Белоруссии и двойке в Германии;
- водителю разрешают управление транспортными средствами, общий вес которых не превышает 3 500 кг (7 700 фунтов), где количество сидячих мест, помимо сидения водителя, не превышает восьми;
- достоинство марки в Республике Беларусь, стоимостью 200 белорусских рублей, предназначенной для уведомлений по стране.

Одиночные буквенные знаки могут использоваться как *сокращения слов*, например, V-sign, где V – Victory. Это знак победы союзников, связанной с поражением фашистской Германии во Второй мировой войне [20, с. 701, 755]. А с другой стороны, V – это иллюстрация жеста, символизирующего свободу, когда поднимается кисть руки с поднятыми вторым и третьим пальцами в виде этой буквы.

Выражение *to be marked with a T* – *быть отмеченным клеймом как вор*, где T, видимо, сокращение по первой букве *thief* (вор), можно рассматривать и как пример возможной передачи невербальной информации на письме посредством одиночного буквенного знака. На европейском пространстве клеймо (преступника) гипотетически могло иметь форму, похожую на букву T. Этот знак из-за сходства с виселицей, как ее раньше делали, был признан в древние времена «крестом виселицы» [26, с. 126].

Знак T широко использовался представителями многих народов для обозначения *невербальной информации*. У древних египтян он обозначал плодородие и жизнь. А в библейские времена – T, последняя буква еврейского алфавита, служила «знаком спасения израильтян, стоящих в дверях, чтобы защитить свои дома, когда Ангел Смерти прошел по Египту, чтобы уничтожить всех перворожденных в этой стране» [26, с. 126].

Все вышесказанное позволяет сформулировать следующие выводы: постулат о том, что буква – это единица языка, которая используется исключительно как графический знак, служащий для обозначения на письме фонем, следует опровергнуть. Во-первых, буквенный знак может обладать не только самостоятельным значением, но и быть многозначным и/или многофункциональным. Во-вторых, буква – это репрезентант единиц практически всех языковых уровней. В-третьих, функционирование буквенных знаков предопределено системой конкретных языков, контекстом употребления и культурной традицией.

Дальнейшей перспективой исследования данной проблематики может стать привлечение материала других языков, например, белорусского, украинского.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб., 2000. – 703 с.
2. Руднев, В.П. Словарь культуры XX в. / В.П. Руднев. – М. : Аграф, 2001. – 601 с.
3. Гринев, С.В. Введение в лингвистику текста / С.В. Гринев. – М. : МПУ, 1997. – 47 с.
4. Сусов, И.П. Семантическая структура предложения / И.П. Сусов. – Тула : Тульский гос. пед. ин-т им. Л.Н. Толстого, 1973. – 141 с.
5. Звегинцев, В.А. Очерки по общему языкознанию / В.А. Звегинцев – М. : МГУ, 1962. – 384 с.
6. Уфимцева, А.А. Лексическое значение: принцип семиологического описания лексики / А.А. Уфимцева. – М. : Наука, 1986. – 240 с.
7. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / редкол.: В.Н. Ярцева [и др.]. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 685 с.
9. Glück, H. Metzler Lexikon Sprache / H. Glück. – Stuttgart, Weimar : Verlag J.B. Metzler, 1993. – 711 с.
10. Реформацкий, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформацкий. – М. : Аспект пресс, 2005. – 536 с.
11. Энциклопедия русского языка / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН; редкол.: Ю.Н. Караулов [и др.] – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл.; Издат. дом Дрофа, 1997. – 703 с.
12. Александрова, О.В. Изучение языка как важнейшей составляющей филологической науки // Филологические науки. – 2007. – № 3. – С. 10–18.
13. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
14. Deutsches Universal Wörterbuch : A–Z. / Wissenschaftlicher Rat und die Mitarbeiter der Dudenredaktion; G. Drosdowski [u.a.]. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Dudenverlag, 1989. – 1816 s.
15. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. – Oxford University Press, 2000. – 1539 p.
16. Hermann, U. Knaurs Herkunftswörterbuch / U. Hermann. – München : Lexikographisches Institut, 1982. – 520 s.
17. Смирницкий, А.И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. – М. : Первая Образцовая типография имени А.А. Жданова, 1959. – 440 с.
18. Русская грамматика: в 2 т / АН СССР, Ин-т рус. яз. – Т. I: Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М. : Наука, 1980. – 783 с.
19. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich : Duden, Bd. 4. – 864 s.
20. Мюллер, В. Большой англо-русский словарь / В. Мюллер. – М. : Цитадель-трейд Лада, издат. дом РИПЛ КЛАССИК, 2006. – 831 с.
21. Лейн, К. Немецко-русский (основной) словарь / К. Лейн, Д.Г. Мальцева, А.Н. Зуев. – М. : Рус. яз., 1992. – 1040 с.
22. Шаховский, В.И. Лингвистика эмоций / В.И. Шаховский // Филологические науки, 2007. – № 5. – С. 3–13.
23. Schmidt, W. Grundfragen der deutschen Grammatik / W. Schmidt. – Berlin : Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1977. – 332 s.

24. Götze, L. Grammatik der deutschen Sprache / L. Götze., E. Hess-Lüttig. – München : Lexikographisches Institut, Knaurs, 1989. – 624 s.

25. Admoni, W. Der deutsche Sprachbau / W. Admoni. – М., Л. : Просвещение, 1986. – 334 с.

26. Энциклопедия символов / сост. В.М. Рошаль. – М. : АСТ; СПб. : Сова, 2007. – 1007 с.

Rubanyuk E.V. Functioning of a Letter sign in the Russian, German and English languages

The Functioning of a separate letter sign is not restricted to the indication of phonemes in writing only, but it is able to represent the units of practically all language levels: phonemes, morphemes, words, sentences; as well as to convey extralinguistic and nonverbal information. The examples taken from the Russian, English and German languages illustrate that the polyfunctionalism of a letter sign is predetermined by the language systems, context and cultural traditions.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.03.2011

УДК 811.161.3'27

Т.А. Кісель**АМАНІМІЯ НАЗВАЎ РАСЛІН У МОВЕ
БРЭСЦКА-ПІНСКАГА ПАЛЕССЯ**

У артыкуле разглядаюцца розныя падыходы да вызначэння паняццяў аманіміі і полісеміі ў сучасным беларускім мовазнаўстве, называюцца асноўныя крытэрыі размежавання мнагазначных і аманімічных лексем, а таксама крыніцы ўзнікнення апошніх. Прыводзяцца прыклады аманімічных назваў раслін у гаворках Брэсцка-Пінскага Палесся, якія ўзяты з раней апублікаваных лексікаграфічных крыніц і сабраны ў час дыялекталагічных экспедыцый, у выніку апытання прадстаўнікоў гаворак. Раскрываецца значэнне заходнепалескіх фітонімаў-амонімаў, паказваецца геаграфія іх пашырэння ў межах Брэсцка-Пінскага Палесся, робіцца спроба прааналізаваць асноўныя прычыны ўзнікнення падобных найменняў.

Уступ

У сучасным мовазнаўстве праблема аманіміі застаецца актуальнай. Няма дакладных і адзіна правільных падыходаў да размежавання з'яў аманіміі і полісеміі, вылучэння асноўных крыніц узнікнення амонімаў.

Традыцыйна полісеміяй называецца ўжыванне аднаго і таго ж слова ў двух ці некалькіх значэннях. Амонімамі прынята называць словы, якія маюць аднолькавы гукавы склад, але рознае значэнне. Асноўнымі крыніцамі ўзнікнення апошніх з'яўляюцца: 1) размежаванне двух ці некалькіх значэнняў мнагазначнага слова, дывергенцыя; 2) змяненне слоў, якія раней гучалі па-рознаму, іх канвергенцыя; 3) запазычанне з розных моў, калікі і інш. Як адзначае Л. Яцкевіч, «у межах гістарычнай лексікалогіі ўвогуле адмаўлялася аманімія, якая ўзнікла ў выніку распаду полісеміі слова. З другога боку, у структурным і прыкладным мовазнаўстве адмаўлялася полісемія; неадназначнасць слова ў любым выпадку трактавалася як аманімія» [5, с. 38]. Менавіта таму не заўсёды можна вызначыць: з'яўляюцца словы амонімамі ці гэта проста мнагазначнае слова. «Межы паміж полісемантычным і аманімічным словам даволі ўмоўныя. Часам этымалагічны, граматычны аналізы дазваляюць выявіць семантычны інварыянт даследуемых слоў, які з'яўляецца вынікам полісеміі, але не аманіміі» [1, с. 51].

Асноўным крытэрыем размежавання полісеміі і аманіміі з'яўляецца ўлік ступені захаванасці сувязі паміж рознымі лексічнымі значэннямі слова. «У лексіка-семантычных варыянтах мнагазначнага слова ёсць агульныя і дыферэнцыяльныя прыметы, якія дазваляюць устанавіць блізкасць і ўзаемную сувязь паміж значэннямі, адно з якіх з'яўляецца асноўным, а іншыя – вытворнымі, другаснымі. Амонімы ж з'яўляюцца такімі аднолькавымі па гучанню і напісанню словамі, значэнні якіх у свядомасці сучасных носьбітаў мовы зусім не звязваюцца паміж сабой і адно з другога не выводзяцца» [2, с. 19].

Мы таксама прытрымліваемся дадзенага меркавання і да мнагазначных адносін «словы, розныя значэнні якіх маюць аднолькавую логіка-прадметную накіраванасць і звязаны паміж сабой адносінамі вытворнасці, першаснасці і другаснасці» [4, с. 8]. Калі такая сувязь паміж значэннямі слова не выяўляецца, то мы лічым дадзеныя лексемы амонімамі.

У гаворках Брэсцка-Пінскага Палесся намі вылучаецца група фітонімаў, якія поўнасю супадаюць у гучанні і напісанні, але называюць розныя расліны. Мы адносім іх да амонімаў, паколькі яны звязаны з рознымі аб'ектамі рэчаіснасці, хоць такі падыход даволі ўмоўны.

У рабоце ставіцца на мэце паказаць разнастайнасць аманімічных назваў раслін у заходнепалескіх гаворках і выявіць асноўныя прычыны іх узнікнення.

Аманімічныя назвы раслін у гаворках Брэсцка-Пінскага Палесся

У розных населеных пунктах Брэсцка-Пінскага Палесся намі зафіксаваны наступныя аманімічныя найменні:

амырыканка «*гатунак бульбы*» (ДСБ, Кустын Брэсц.) і «*рамонак садовы*» (ДСБ, Хомск Драг.);

бабнык «*аер звычайны*» (ЛАБНГ, Прылукі Брэсц.) і «*касач сібірскі*» (МА, Страдзечы Брэсц.);

баграк «*хвоя звычайная*» (МА, М. Радванічы Брэсц., Хацінава Кам.) і «*бадзяк*» (ДСБ, Хабы Брэсц.);

бобівнык (ЛАБНГ, Азяты Жаб., Сушыцк Пін., Хаціслаў Малар., Ласіцк Пін.), *бобувнык* (ЛАБНГ, Відзібар Стол.), (МА, Жабін Пруж.) «*бабок трохлісты*» і *бобівнык* (МА, Ліпна Кам.), *бобувнык* (МА, Жабін Пруж.) «*капытнік балотны*»;

бодяк «*бадзяк палявы*» (МА, Лапацін Пін., Ліпна Кам., Хацінава Кам.) і «*татарнік калючы*» (МА, Лапацін Пін.);

бэсмэртнык «*агаткі двудомныя*» (ЛАБНГ, Радастава Драг.) і «*птарміка*» (НЛ, Спорава Бяроз.);

вовчкы «*астранцыя вялікая*» (НЛ, Какорыца Драг.) і «*ваўчкі трохраздзельныя*» (МА, Бухавічы Кобр., Дворышча Малар., Фядоры Стол.; ЛАБНГ, Дружылавічы Иван., Спорава Бяроз., Сушыцк Пін., Хаціслаў Малар.);

горчіца «*гарчыца палявая*» (ЛП, Гарадная Стол.) і «*капуста чорная*», «*чорная гарчыца*» (МА, Жабін Пруж., Рэчыца Палявая Жаб.);

грудок «*спарыш звычайны*» (МА, Лапацін Пін.) і «*канюшына паўзучая*» (ЛП, Лапацін Пін.);

дыка мёрква «*маркоўнік лясны*» (МА, Бухавічы Кобр., Велямовічы Брэсц., Жабін Пруж., Міхалін Брэсц., М. Радванічы Брэсц., Прылукі Брэсц., Рэчыца Палявая Жаб.), «*кмен звычайны*» (ЛАБНГ, Камянюкі Кам.) і «*сыць звычайная*» (ЛАБНГ, Дружылавічы Иван., Камянюкі Кам., Прылукі Брэсц., Сіманавічы Драг.);

дыня «*гарбуз звычайны*» (МА, Велямовічы Брэсц., М. Радванічы Брэсц.) і «*дыня*» (МА, Рылавічы Иван., Ганчары Пін., Ліпна Кам., Лука Стол.);

дычка «*груша-дзічка*» (МА, Ганчары Пін., Глінка Стол., Камень Кобр., Страдзечы Брэсц.) і «*яблыня-дзічка*» (МА, Ганчары Пін., Камень Кобр., Рэчыца Палявая Жаб.);

дэрэвлянка (МА, Жабін Пруж.), *дэрэв'яка* (МА, Раўчак Стол.) «*дуброўка прамастаячая*» і *дэрэвлянка* (ЛАБНГ, Радастава Драг.), *дэрэв'янка* (ЛАБНГ, Ласіцк Пін.) «*чорнагалоў звычайны*»;

жэтыця «*жыцік п'янюч*» (МА, Ліпна Кам.) і «*астра*» (МА, Зянькі Кам.);

збанкі (ДСБ, Спорава Бяроз.), *збанкі* (МА, Жабін Пруж.), *калаткы* (ДСБ, Ляхаўцы Малар.) «*гарлачык жоўты*» і *збанкі* (ДСБ, Спорава Бяроз.), *збанкі* (МА, Жабін Пруж.), *калаткы* (ДСБ, Ляхаўцы Малар.) «*гарлачык белы*»;

званочкі «*сон лугавы*» (ЛП, Гарадная Стол., Лапацін Пін.), «*званочак персікалісты*» (ЛП, Гарадная Стол., Лапацін Пін.; МА, Ганчары Пін., Міхалін Брэсц.), «*званок лілеялісты*» (МА, Ганчары Пін., Лапацін Пін., М. Радванічы Брэсц., Рэчыца Палявая Жаб., Сушытніца Малар.) і «*гарычка звычайная*» (МА, Глінка Стол., Міхалін Брэсц.; ЛП, Гарадная Стол.);

кавун «*гарбуз звычайны*» (МА, Атрамечавы Брэсц., Зянькі Кам.) і «*кавун сталовы*» (МА, Туляцічы Иван.; Хацінава Кам.);

кіяхі «*рагоз шырокалісты*» (ДСБ, Семяховічы Пін.) і «*кукуруза звычайная*» (ДСБ, Гарадная Стол.);

котыкы «*канюшына пашавая*» (НЛ, Спорава Бяроз.) і «*агаткі двудомныя*» (ЛАБНГ, Пяркі Кобр.);

лапэ́ха (ЛАБНГ, Радастава Драг.), *лэпэ́ха* (ЛАБНГ, Радастава Драг.) «плюшчай плаваючы» і *лапэ́ха* (ЛАБНГ, Радастава Драг.), *лэпэ́ха* (ЛАБНГ, Радастава Драг.) «аер звычайны»;

локно́ «падалешнік еўрапейскі» (НЛ, Какорыца Драг.) і «гарлачык чыста-белы» (НЛ, Какорыца Драг.);

лотатъ «гарлачык чыста-белы» (МА, Гарадная Стол.) і «*лотаць балотная*» (ЛП, Гарадная Стол.; МА, Багданаўка Лун.; ЛАБНГ, Відзібар Стол., Сушыцк Пін., Хаціслаў Малар.);

молоча́й (МА, Ганчары Пін., Жабін Пруж., Камень Кобр., Пелішча Кам., Сярэдняе Пруж., Хлябы Пін., Фядоры Стол.), *молочéй* (МА, Лука Стол., Радчыцк Стол., Рылавічы Иван.), *молочѝй* (МА, Бухавічы Кобр., Велямовічы Брэсц., Віры Драг., Хацінава Кам., Чарнакі Кам.), *моло́ѣ* (ЛП, Гарадная Стол.) «*малачай кіпарысавы*»; *молоча́й* (МА, Ганчары Пін., Жабін Пруж., Камень Кобр., Пелішча Кам., Сярэдняе Пруж., Фядоры Стол., Хлябы Пін.), *молочéй* (МА, Лука Стол., Радчыцк Стол., Рылавічы Иван.), *молочѝй* (МА, Бухавічы Кобр., Велямовічы Брэсц., Віры Драг., Хацінава Кам., Чарнакі Кам.), *молочэ́й* (ЛП, Гарадная Стол.) «*адуванчык лекавы*»; *молочéй* (ЛАБНГ, Аніскавічы Кобр., Хаціслаў Малар.), *молочѝй* (ЛАБНГ, Камянюкі Кам., Пяркі Кобр., Расна Кам.), *молочэ́й* (ЛАБНГ, Відзібар Стол., Дружылавічы Иван., Ласіцк Пін., Спорава Бяроз., Сушыцк Пін.) «*асот*» і *молочэ́й* «*зарніца звычайная*» (ЛП, Гарадная Стол.);

молоча́й «*адуванчык лекавы*» (ЛАБНГ, Сіманавічы Драг.) і «*малачай*» (ЛАБНГ, Сіманавічы Драг.);

морко́вняк «*дзікая пятрушка балотная*» (НЛ, Спорава Бяроз.) і «*сярпок звычайны*» (НЛ, Спорава Бяроз.);

мулучэ́й «*адуванчык лекавы*» (ЛАБНГ, Радастава Драг.) і «*асот*» (ЛАБНГ, Радастава Драг.);

ню́хтыкі «*аксаміткі*» (МА, Жабін Пруж., Чарнакі Кам.) і «*наготкі*» (ДСБ, Моталь Иван.; МА, Міхалін Брэсц.);

наву́тка (МА, Велямовічы Брэсц.), *прыві́тха* (МА, Гарадная Стол., Радчыцк Стол., Раўчак Стол., Рылавічы Иван.), *язы́чкі* (ЖС, Ушкавіца Кобр.; МА, Жабін Пруж.) «*бярозка палявая*» і *наву́тка* (МА, Ліпна Кам., Пелішча Кам., Шумакі Брэсц.), *прыві́тха* (МА, Лапацін Пін., Рылавічы Иван.), *язы́чкі* (МА, Бухавічы Кобр., Жабін Пруж.) «*навой агарожны*»;

панéнка «аер звычайны» (СЗПГ, Опаль Иван.) і «*касмяя*» (МА, Ганчары Пін., Хлябы Пін.);

подорі́жнык (ЛАБНГ, Азяты Жаб.), *подорóжнык* (МА, Бярозна Кобр.; ЛАБНГ, Дружылавічы Иван., Сіманавічы Драг.) «*спарыш звычайны*»; *подорі́жнык* (ЛАБНГ, Азяты Жаб.), *подорóжнык* (МА, Глінка Стол., Лагішын Пін., Лапацін Пін., Лука Стол., Прылукі Брэсц., Раўчак Стол., Фядоры Стол., Хлябы Пін., Шумакі Брэсц.; ЛАБНГ, Відзібар Стол., Ласіцк Пін., Сушыцк Пін.) «*трыпутнік вялікі*» і *подорóжнык* «*крываўнік звычайны*» (МА, Туляцічы Иван.);

подснэ́жныкы (МА, Прылукі Брэсц.), *пудснэ́жнікі* (МА, Ліпна Кам.) «*кураслеп дуброўны*» і *подснэ́жныкы* (МА, Прылукі Брэсц.), *пудснэ́жнікі* (МА, Ліпна Кам.) «*пячоначніца высакародная, пералеска*»;

поплаву́ха «*асака ранняя светла-зялёнага колеру*» (ЛАБНГ, Відзібар Стол., Дружылавічы Иван.) і «*раска малая*» (МА, Крамно Драг.; ЖНС, Сычы Драг.);

росá «*амяла белая*» (ЛАБНГ, Відзібар Стол.) і «*раска малая*» (ЛАБНГ, Ласіцк Пін.); *рыза́к* (ЛАБНГ, Аніскавічы Кобр., Відзібар Стол., Дружылавічы Иван.), *рэза́к* (ЛАБНГ, Радастава Драг., Сушыцк Пін.) «*разак алозвідны*» і *рыза́к* (РС, Лышча Пін.), (ЛАБНГ, Аніскавічы Кобр., Відзібар Стол., Пяркі Кобр., Сіманавічы Драг.), *рэза́к* (МА, Лапацін Пін.), (ЛАБНГ, Дружылавічы Иван., Ласіцк Пін., Сушыцк Пін.) «*асака*»;

рызу́ха (ЛАБНГ, Прылу́кі Брэсц.) «*крываўнік звычайны*» і «*асака*» (ДСБ, Макраны Малар.);

свіры́на «*лебядя белая*» (МА, Прылу́кі Брэсц.) і «*свірэ́на звычайная*» (МА, Віры Драг., Ганчары Пін., Лапаці́н Пін., Рылавічы́ Иван., Хлябы́ Пін.);

слепотá (АГПР, Гарадзечна Пруж., Лібія́ Пруж., Харкі́ Пруж.), *слі́па* (АГПР, Брады́ Пруж., Галасяці́на Пруж., Шчэрбы́ Пруж.), *слі́потá* (АГПР, Гарадзечна Пруж., Лібія́ Пруж., Харкі́ Пруж.) «*адуданчык лекавы*» і *слепотá* (МА, Раўчак Стол.; ЛП, Гарадная Стол.; АГПР, В. Лясковічы, Закляценне Драг., Машковічы́ Бяроз., Шылі́нок Бяроз.), *слі́па́к* (ЖНарС, Здзі́тава Бяроз.), *слі́потá* (ЛАБНГ, Спорава́ Бяроз.), (АГПР, Горбава́ Бяроз., Гошчава́ Драг., Заточча́ Драг., Здзі́тава Бяроз., Нівы́ Бяроз., Пярэспа́ Драг., Хры́са Бяроз.) «*казалец едкі*»;

смокту́шкі «*канюшы́на лугавая*» (ЛП, Лапаці́н Пін.) і «*шчамялі́ца, медуні́ца лекавая*» (МА, Лапаці́н Пін.);

соба́чкі «*зарні́ца звычайная*» (МА, Фядоры́ Стол.) і «*ільві́ны зеў вялікі*» (МА, Фядоры́ Стол.);

сыду́н (ДСБ, Камянюкі́ Кам.), *тычку́н* (МА, Шэ́брын Брэсц.) «*гатункі бобу́лі*» *сыду́н* (МА, Хаці́нава Кам.), *тычку́н* (СЗПГ, Махро́ Иван.) «*гатункі фасолі*»;

сытны́к «*сі́т развесі́сты*» (МА, Ганчары́ Пін., Жабі́н Пруж., Камень́ Кобр., Рэчы́ца Паля́вая Жаб.) і «*чарот азёрны*» (ДСБ, Макраны Малар., Спорава́ Бяроз.);

хрубу́ст «*асот балотны*» (ЛАБНГ, Прылу́кі Брэсц.) і «*капы́тнік балотны*» (МА, Прылу́кі Брэсц.);

чэро́т «*трыснёг звычайны*» (МА, Рылавічы́ Иван.; ЛАБНГ, Дружылавічы́ Иван., Сушы́цк Пін., Ласі́цк Пін.) і «*рагоз шыракалі́сты*» (МА, Мі́халін Брэсц., Пелі́шча Кам.).

Адзначаныя аманімічныя найменні раслін у большасці ўзніклі ў выніку таго, што расліны маюць аднолькавую яркую прымету, якая і з'яўляецца матывавальнай асновай фітонімаў. Гэта можа быць: 1) аднолькавая знешняя прымета ў будове раслін (напр., расліны са сцяблом, падобным да прамой тонкай палкі, называюць *кіяхі́*; расліны, якія колюцца, – *бодя́к*; расліны, якія маюць вострае лісце, – *рыза́к*, *рэза́к* і інш.); 2) аднолькавыя ўласцівасці раслін (напр., *бэсмэ́ртнык* – расліны, якія захоўваюць свой выгляд пры высушанні; *молочáем* называюць шматлікія расліны, якія вылучаюць сок, падобны да малака; *ню́хтыкамі* – расліны з пахучымі кветкамі і інш.); 3) адно і тое ж месца росту раслін (напр., *локно́* – праславянскі дыялектызм, які служыў для называння розных водных раслін [3, с. 215]; *подоро́жнык* – назва розных раслін, якія растуць каля дарогі і інш.); 4) падобны характар росту раслін (напр., расліны, якія плятуцца ці абвіваюць іншыя расліны, называюць *паву́тка*, *прыві́ту́ха*; *сыду́н* – гатункі бобу, фасолі, якія не ўюцца; *тычку́н* – гатункі бобу, фасолі, якія ўюцца на палку, тычку і інш.); 5) падабенства да іншай расліны (напр., расліны, знешне падобныя да морквы, – *ды́ка мо́ркава*, *мо́рко́вняк*) і г.д.

Зафіксаваны таксама і нешматлікія выпадкі, калі амонімы ўзнікаюць як перанос назвы з адной расліны на другую ў выніку змешвання розных рэалій або нераспазнавання падобных раслін ці раслін аднаго роду, але розных відаў (напр., *каву́н*, *ды́ня*, *чэро́т* і інш.).

Заклучэнне

Такім чынам, у складзе заходнепалескай батанічнай наменклатурнай лексікі амонімы прадстаўлены даволі шырокім колам слоў. Намі зафіксавана больш за 50 лексем, якія называюць расліны розных відаў (*збанкі́*, *молочáй*, *слепотá*, *сытны́к*, *чэро́т* і інш.). Прааналізаваныя фітонімы-амонімы ў гаворках Брэсцка-Пінскага Палесся ўзнікаюць у асноўным у выніку таго, што расліны маюць аднолькавую яркую прымету, якая і становіцца базай для ўтварэння адпаведнага фітоніма. Гэта могуць быць аднолькавыя ўласцівасці расліны, месца ці характар росту, знешнія прыкметы, падабенства да іншай расліны. Заходнепалеская батанічная наменклатура – гэта арыгінальная, цікавая і се-

мантычна разнастайная група народнай лексікі. Комплекснае апісанне дадзеных найменняў дазволіць на навуковым узроўні выявіць спецыфіку беларускай батанічнай наменклатуры, можа садзейнічаць вырашэнню пытанняў фарміравання, упарадкавання і нармалізацыі сучаснай навуковай наменклатуры раслін.

Умоўныя скарачэнні крыніц

АГПР – Босак, А.А. Атлас гаворак Пружанскага раёна Брэсцкай вобласці і сумежжа (Верхняга Над'ясельдзя). Лексіка / А.А. Босак, В.М. Босак. – Мінск, 2006. – 124 с.

ДСБ – Дыялектны слоўнік Брэстчыны. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.

ЖНарС – Жывое народнае слова : дыялектал. зб. – Мінск : Навука і тэхніка, 1992. – 271 с.

ЖНС – Жывое наша слова : дыялектал. зб. / рэд. Л.П. Кунцэвіч, І.Я. Яшкін. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 352 с.

ЖС – Жывое слова / рэд. Ю.Ф. Мацкевіч, І.Я. Яшкін. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978. – 288 с.

ЛАБНГ – Лексічны атлас беларускіх народных гаворак : у 5 т. / АН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Фонд фундаментальных даследаванняў РБ, 1993–1998. – Т.1 : Раслінны і жывёльны свет / Г.У. Арашонкава [і інш.] ; рэд. М.В. Бірыла, Ю.Ф. Мацкевіч. – 1993. – 160 с., 368 карт.; Т. 2 : Сельская гаспадарка / склад. М.П. Антропаў [і інш.] ; рэд. А.І. Чабярук, І.Я. Яшкін. – 1994. – 354 карты.

ЛП – Бейлина, Д. Материалы для полесского ботанического словаря / Д. Бейлина // Лексика Полесья. Материалы для полесского диалектного словаря / отв. ред. Н.И. Толстой. – М. : Наука, 1968. – С. 415–435.

МА – матэрыялы, сабраныя ў час дыялекталагічных экспедыцый, у выніку апытання прадстаўнікоў гаворак.

НЛ – Народная лексіка / рэд. А.А. Крывіцкі, Ю.Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977. – 288 с.

РС – Прыгодзіч, М.Р. Дзе хвалі ціхаплыннай Вісліцы... : 3 лексікі гаворкі вёскі Лышча / М.Р. Прыгодзіч // Роднае слова. – 2003. – № 1. – С. 35–39.

СЗПГ – Аркушин, Г.Л. Словник західнополіських говірок : у 2 т. / Г.Л. Аркушин. – Луцьк : Вежа, 2000. – 2 т.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Головин, Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах : учеб. пособие для филол. спец. вузов / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М. : Высш. шк., 1987. – 103 с.

2. Лексікалогія сучаснай беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. А.Я. Баханькова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1994. – 463 с.

3. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. Т. 5. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 320 с.

4. Яцкевіч, Л.Р. Аб адным тыпе міждыялектных і міжмоўных амонімаў / Л.Р. Яцкевіч // Беларуская лінгвістыка. – 1979. – Вып. 16. – С. 8–13.

5. Яцкевич, Л.Г. О разграничении лексической и словообразовательной многозначности слова / Л.Г. Яцкевич // Весн. Беларус. дзярж. ўн-та. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1983. – № 1. – С. 38–40.

Kisel T.A. The Homonymy of the Names of Plants in the Languages of Brest-Pinsk Polesye

In the article they contemplate the problem of differentiation of such phenomena, as homonymy and polysemy in the modern belarusian linguistics. They give the examples of different homonymic names of plants in the Brest-Pinsk Polesye dialects, their principal occurrence reasons come to light.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.04.2012

УДК 821.0.398

*Ю.А. Крашенинникова***К ВОПРОСУ О ЖАНРАХ СОВРЕМЕННОГО СВАДЕБНОГО ОБРЯДА:
НЕСКОЛЬКО ЗАМЕЧАНИЙ О ПРИГОВОРАХ-БЛАГОПОЖЕЛАНИЯХ
В ЗАПИСЯХ КОНЦА XX в.**

В традиционном русском свадебном обряде получили распространение говорные (термин Б.Н. Путилова, Г.А. Левинтона) жанры – приговоры, которые произносятся участниками свадьбы – свадебными чинами, приглашенными гостями и зрителями. В публикациях, архивах отложился довольно большой корпус поэтических текстов, которые исполняются дружками, девушками – подругами невесты, тысяцким, сватьями и сватами, приглашенными и неприглашенными гостями, местными жителями. Наряду с пространными развернутыми приговорами, комментирующими, организующими, сопровождающими различные ритуальные акты свадебного действия (сватовство, преподнесение даров, отпирание закрытых дверей дома невесты, и проч.), выделяется корпус лаконичных текстов, реплик, выполняющих те же функции. В настоящей работе речь пойдет о текстах благопожеланий, записанных в последней трети XX в., которые произносятся на свадьбе гостями и сопровождают дарение молодой пары, жениха и невесты, реже – родителей молодоженов и свидетелей. Анализируется несколько текстов, содержание которых отсылает к традиционным народным представлениям.

Введение

Настоящая заметка посвящена благопожеланиям, которые произносятся на свадьбе гостями и сопровождают дарение молодой пары, жениха и невесты, родителей молодоженов и свидетелей. Одаривание происходило на второй день свадьбы [1, с. 208]; в современной свадьбе оно имеет место на свадебном застолье. Попавшие в поле нашего зрения тексты благопожеланий были записаны в последней трети XX в. [1, с. 208–209; 2, т. 2, с. 300–301]; четко выделить территорию их распространения достаточно сложно. Появляются они в публикациях спорадически, да и архивные материалы не дают возможности выявить закономерность в их распространении; мы оперируем записями, сделанными в основном в Кировской (Опаринский, Лузский, Подосиновский, Котельнический, Малмыжский р-ны, зап. 1988–1990, 1999 гг.), а также Нижегородской (зап. 1978 г.), Астраханской (зап. 1977 г.), Калужской [2, т. 2, с. 300] областях, г. Сыктывкар (зап. 1986 г.).

Тексты лаконичны, просты по содержанию; информанты отмечают их импровизационный характер («сам сочиняешь», «на ходу» [3, ФЭ-16:5339, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988]). Зафиксировано указание о необходимости исполнения семи благопожеланий при одаривании [3, ФЭ-17:1643, Опаринский р-н Кировской обл., 1990]. Тексты строятся по одной схеме, в основе которой двухчастная конструкция: в первой части называется дар и реципиент; во второй – озвучивается пожелание (чтобы было / не было): например, «Вот вам соль, чтобы не было ссор», «Дарю вам веник, чтобы было много денег», «Вот вам репка, чтобы любили друг друга крепко», «Дарю тебе капусту, чтоб в доме не было пусто», «Вот вам лук, чтобы в доме не было разлук», «Вот вам чеснок, чтоб первый был паренек» и проч.

Упомянутые в благопожеланиях дары распределяются на несколько групп: растительные реалии (репа, редька, горох, капуста, чеснок, морковь, свекла, помидор, картофель); предметы домашнего обихода «культурного происхождения» (веник, платок, полотенце, пеленка, мыло, стакан и вода, сберкнижка, кирпич, горсть земли); деньги (серебро, рубль, пятак, копейка).

В текстах выражается пожелание благополучия, достатка, богатства, фертильности, изобилия. В большинстве записей эта функция – наделить одариваемых перечисленными качествами и благами – прозрачна во второй части благопожелания («дарю что-

либо, чтобы было...»). Значительно меньше в количественном отношении текстов, в которых даримый предмет наделяется своеобразной компенсаторной функцией. В этих текстах наделение добром, достатком, благополучием актуализируется через пожелание отсутствия бедности, нищеты, голода, одиночества («дарю что-либо, чтобы не было...»).

Характеризуя систему дарообмена в свадебном обряде, исследователи указывают на ее сложность и многоступенчатость: стороны постоянно обмениваются дарами, молодоженов одаривают на свадебном пиру и в течение первого года после свадьбы [4, с. 20]. Каждый дар, который преподносился молодоженам на свадьбе, становится средством «наделения благом и умножения благосостояния» [4, с. 16], не только рассматривался как материальная ценность, а становился «символом связей новой семьи с социумом, знаком богатства, престижа», который «сохраняли в течение всей жизни, передавали по наследству» [4, с. 20]. В этом контексте анализируемое одаривание (в частности, «набор» даримых предметов, содержание ряда текстов) отличается от дарения в традиционной свадьбе установкой на травестийный, шуточный характер. В связи с этим возникает вполне вопрос: имеют ли тексты благопожеланий символическую нагрузку или они создаются исполнителями исключительно на основе рифмы, фонетической близости, а выбор даримых предметов является произвольным и немотивированным?

Мифопоэтические представления в приговорах-благопожеланиях

Материалы, зафиксированные в фольклоре и ритуальных практиках, а также наблюдения исследователей [5] указывают на разный семиотический статус в народной культуре перечисленных выше реалий. Так, высокая «культурная отмеченность» [5, т. 1, с. 9] в системе культурных символов характерна для некоторых растений (репа, горох, капуста, чеснок), предметов (соль, яйцо, веник, полотенце), денег. Некоторые реалии практически лишены «семантической нагруженности», выделяется довольно большая группа текстов, возникновение которых произошло, скорее, благодаря рифме или фонетической близости слов, например: «Вот тебе морковь, чтоб ты уважала свекровь», «Вот тебе свекла, чтоб ты уважала свекра» [1, с. 209], «Вот вам помидор, чтобы дома не было раздор» [3, ФЭ-17:1106-1107, Опаринский р-н Кировской обл., 1990], «Дарю кирпич, чтоб в доме был “Москвич”» [3, ФЭ-16:3426, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988], «Вот тебе груш, чтоб любил тебя муж» [6, тетр. № 1, Астраханская обл., 1977, л. 3], «Вот вам мыло, чтоб в доме было мило» [3, ФЭ-16:4457, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988]. В некоторых текстах ассоциативная взаимосвязь даримого предмета и пожелания лежит «на поверхности», например: «Дарю вам пеленки, чтоб бы-ли ребенки» [3, ФЭ-16:3426, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988].

Остановимся лишь на нескольких приговорах-благопожеланиях. Например, текст, адресованный невесте или молодой паре: «Дарю тебе капусту, чтоб не было пусто» [3, ФЭ-17:1643, Лузский р-н Кировской обл., 1990]; вар.: «Дарю капусту, чтоб на столе не было пусто» [6, тетр. № 4, Нижегородская обл., л. 29, 1978], «Вот вам капуста, чтоб в доме вашем не было пусто» [1, с. 208, Малмыжский р-н Кировской обл., 1999; вар.: 3, ФЭ-17:1106-1107, Опаринский р-н Кировской обл., 1990]. Принимая во внимание фонетическую близость пары *капуста* – *пусто*¹, попытаемся проследить, почему капуста предназначена невесте или обоим молодоженам, а отсутствие капусты в хозяйстве может стать причиной пустоты в доме и ассоциируется с пустым столом [9].

¹ На принципе фонетического созвучия слов *капуста* – *пусто* строятся финальные формулы русских сказок: «А уж какая у них капуста – ино теперь в роте пусто» [7, т. 1, с. 353], «Ел я капусту, а в брюхе-то пусто» [7, т. 3, с. 164]. Приведем текст детской заклички: «Самолет, самолет, // Прокати меня в полет, // А в полете пусто, // Выросла капуста! // Я капусты не хочу, // Лучше в небо улечу!» [вар.: 8, с. 250, № 808].

1. В приметах, поверьях, сельскохозяйственных обрядах актуализируется связь капусты с женским началом: посадка капусты производилась исключительно женщинами, сопровождалась эротическим обрядовым поведением с магией плодородия, считалось, что если мужчина посадит овощи, «то они зацветут, но не дадут плода» [10, с. 185], запрещалось сажать капусту в мужские дни: понедельник, вторник, четверг [9, с. 458].

2. Эротическая символика проявляется в игровом фольклоре: капуста символизирует «состояние любовной страсти (возбуждение), склоняющее ее (девушку – Ю.К.) к свободному поведению» [11, с. 238].

3. Объективные признаки растения: пузатость, густота, толщина, округлость, многослойность – подчеркивается во многих фольклорных жанрах²; в народных представлениях эти признаки осознаются как проявление «полноты», «дородности», «многожественности», «достатка», «богатства», «состояние беременности» («богатый пузатет, бедный тощает» [14, т. 3, с. 563] и др., пузатеть – беременеть [14, т. 3, с. 563]).

4. Семантика капусты как «последнего» средства, спасающего от нужды, обнаруживается в пословицах «Капуста лучше пуста, хоть ести невозможно, да в брюхе не порожно» [15, с. 168], «Капуста лихова не попустит» [15, с. 168], «Хлеб да капуста лихого не попустят» [15, с. 429].

5. В диалектах капуста выступает метонимической заменой всего блюда: «наварить капусты» означает «приготовить борщ» [16, с. 379]³.

6. Необходимость, незаменимость капусты в рационе актуализируется в пословице «Для чего огород городить, коли капусты не садить» [10, с. 186].

7. В некоторых ритуалах и заговорных текстах подчеркивается связь капусты с миром предков и средой маргиналов – людей, имеющих пограничный статус в социальном пространстве, к которым в традиции относились как к посредникам между этим и «тем светом», воплощению душ умерших [18, с. 408, 409]. Так, для получения хорошего урожая в день завивания кочанов, день Пантелеймона Кочанного (9 августа), угощали пирогами с капустой нищих странников [9, с. 461], нищие упоминаются в заговорах на посадку капусты: «Сажу я капусту на нищих, на нищих, на завидящих» [19, с. 218]. Зафиксированы данные об обязательном использовании капусты на Рождественский сочельник, поминальные дни [20, с. 49; 21, с. 25]⁴.

8. Имплицитная связь капусты с чадородием: устойчивы представления о том, что новорожденных детей находят в капусте [17, ВФ 1514-3].

Таким образом, продуцирующая и профилактическая функции этого благопожелания «просветляется» благодаря привлечению фольклорных, языковых, этнографических данных. Текст содержит пожелание достатка, благополучия, фертильности, способности к деторождению, покровительства предков; кроме того, можно предполагать, что посредством этого благопожелания невеста «вписывается» в женский круг. В этом контексте становится «прозрачна» и адресация этого пожелания невесте или молодой паре.

² Например, при посадке капусты приговаривают: «Не будь голенаста, будь пузаста; не будь пустая, будь густая; не будь красна, будь вкусна; не будь стара, будь молода; не будь мала, будь велика» [12, т. 2, с. 370], «Как выйдешь капусту садить, задрать подол надо и по голой ж... шлепать три раза со словами: “Каки бедра мои толсты, така капуста расти толста”» [13, с. 219, № 1281] и др., многослойность капусты подчеркивается в загадках.

³ Нами записан текст сновидения: исполнительница рассказывает, что во сне увидела умершего мужа, который обратился к ней с просьбой накормить его. Примечательна реплика умершего «Кушать мне надо, капусту хлебать», в которой капуста выступает в качестве всего блюда [17, АФ 1548-40, Прилузский р-н Республики Коми]; собственно, эта реплика отсылает и к правилам поминальной обрядности.

⁴ В с. Лойма Прилузского р-на Республики Коми нами записано, что капусту как поминальную еду приносили на кладбище («Раньше капуста, а теперь салаты модно» [22, зап. от Евсеевой В.В., 1934 г.р., 2006]).

Второе благопожелание – «*Вот вам соль, чтобы не было ссор*» [3, ФЭ-16:3426, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988], также адресовано жениху и невесте.

Если следовать распространенной примете, согласно которой рассыпание соли ведет к ссоре, то, напротив, дарить бы соль не нужно, чтобы не спровоцировать эту самую ссору. Между тем символика соли в традиционных представлениях как апотропейного (защитного) средства (некоторые примеры приведены ниже) дает основание полагать, что не только фонетическая близость слов соль – ссора⁵ сыграла роль при возникновении этого пожелания.

Обратимся сначала ко второй части благопожелания. Так, *ссора* квалифицируется как «состояние взаимной вражды, размолвка, взаимная перебранка» [24, с. 661]; «взаимная вражда, сопровождающаяся полным прекращением отношений, серьезная размолвка» [25, т. 4, с. 471]; «свара, несогласие, раздор, побранка (перебранка), размолвка, вражда, козлы, нелады, разлад, неприязнь, розни, вздоры» [14, т. 4, с. 307]. Человек, склонный к ссорам или умеющий ссориться, называется ссорным, сварливым, вздорным, способным браниться, враждовать, умеющий подстрекать ссоры [14, т. 4, с. 308]. Последнее важно, поскольку в традиционных представлениях люди, проявляющие такие черты характера как сварливость, вспыльчивость, недоброжелательность, злобность, склонность к сквернословию и брани, считались сглаженными, испорченными: перечисленные черты характера расценивались как признаки аномального поведения, брань являлась отличительным признаком представителей «чужого мира», привлекала нечистую силу [26, с. 250–253]. Таким образом, даримая соль воспринимается как средство от ссоры, порчи.

В публикациях и архивных материалах содержится достаточно много примеров использования соли в ритуальных практиках в связи с ее апотропейными свойствами. Приведем лишь некоторые. В свадебном обряде для предупреждения возможной порчи молодоженов и свадебщиков колдун брал из рук хозяйки хлеб и соль, разламывал хлеб на кусочки, круто посыпая солью, и разбрасывал по сторонам [19, с. 210]. В заговорах свойство соли не портиться актуализируется в конструкции «Как соль не портиться, так чтоб (скот, дом и проч.) не портился» [17, АФ 1544-12, 1550-32, ВФ 1523-18, Прилузский р-н Республики Коми]. Чтобы ребенок не привлек к себе порчу, перед выходом на улицу ему с приговором «Как с солью ничего не будет, так чтоб с ребенком ничего не было» посыпали темечко солью [22, Прилузский р-н Республики Коми, зап. от Иевлевой Р.И., 1936 г.р., 2007]⁶. В.И. Даль отмечает, что во избежание ссоры просыпанной солью посыпают голову [12, т. 2, с. 392]. Формула «Злому лихому соли в глаза» [28, Ф. 573. Оп. 1. Д. 101. Л. 23, Вологодская губ., 1924 г.] достаточно устойчива в заговорных текстах⁷. Функция соли как защитного средства от демонологических существ закрепились в текстах сказочной прозы (например, сюжет о знающих (колдунах), которые могут временно избавиться от настойчивого домогательства чертей, рассыпав для них соль [17, АФ 1706-6, Вилегодский р-н Архангельской обл., 1996].

⁵ А.К. Байбурин полагает, что в возникновении устойчивой ассоциации соли с ссорой участвовал ряд моментов, в числе которых и фонетическая близость слов «соль» и «ссора», а точнее «цепочка соль – сор – ссора» [23, с. 6].

⁶ Соль (особенно ту, которая поставлена к иконам в Великий Четверг) широко использовали в скотоводческой обрядности (солью посыпали корову от сглаза и болезней, при первом выгоне давали каждому животному хлеб, посыпанный четверговой солью, опускали в отдаваемое молоко, чтобы не потерять удойность) [27, с. 18].

⁷ Соль использовали как средство от пожара [29, Ф. 5. Оп. 2. Д. 719. Л. 145. Прилузский р-н Республики Коми]. В гаданиях соль была знаком «хорошей» жизни: на тарелку клали хлеб, соль, уголь, печину (кусочек от печки), привязывали веретено на нитку и держали его над тарелкой. Если веретено останавливалось над солью, хлебом, это предвещало хорошую жизнь, над углем, печиной – к несчастью [17, АФ 1710-40, Вилегодский р-н Архангельской обл., 2004].

В паремиях наличие соли в хозяйстве, в доме связывается с его благополучием, символизирует достаток, счастье, является признаком хорошей жизни, например, «Соли не жалеи, так жить веселей» [14, т. 4, с. 268]. Напротив, отсутствие соли является причиной разлада в отношениях, в доме: «Без соли стол кривой», «Без соли хлеб не естся» [14, т. 4, с. 268], «Несолоно есть, что с немилым целоваться» [12, т. 2, с. 286]. Подчеркивается способность соли к мирному сосуществованию (например, в формуле «хлеб-соль»): «Хлеб-соль никогда не бранится» [14, т. 4, с. 268], «За хлебом-солью всякая шутка хороша» [14, т. 4, с. 268] и др.

Та же апотропейная функция даримого предмета выступает на первый план в благопожеланиях, адресованных жениху и невесте «Дарю вам лук, чтоб не было разлук» [3, ФЭ-16:3426, Подосиновский р-н Кировской обл., 1988] (вариант: «Вот вам лук, чтобы в доме не было скук» [3, ФЭ-17:1106-1107, Опаринский р-н Кировской обл., 1990]).

Значения слов «скука», «разлука»⁸ указывают на то, что лук дарится в качестве средства для предотвращения болезней, одиночества, расставания молодых. В этом контексте естественно выглядят материалы об использовании лука как апотропея [32, с. 140–143]. В частности, в свадебной обрядности лук и чеснок клали в карманы жениху и невесте; у украинцев лук и чеснок вплетали в венок невесты [33, с. 38, 48]. Г.С. Маслова приводит примету, согласно которой почерневшая в кармане невесты луковица означала, что на девушку была напущена порча, которую луковица «приняла» на себя [33, с. 38]. В Нижегородской губернии перед отправлением к венцу жениху и невесте клали в карманы по луковице, те же предосторожности предпринимали и все поезжане [34, с. 704]. Во время эпизоотий связки лука и чеснока развешивали в доме и привязывали на шею домашним животным, чтобы предотвратить заражение [10, с. 346]. В паремиях лук характеризуется как средство от физических и душевных болезней: «Лук семь недугов лечит», «Лук надежный друг сердечный» [15, с. 208] и др.

Наконец, приведем одно благопожелание, адресованное свекрови: «Вот тебе, свекровь, картошка, чтоб любила сношку как дочку, во всем ей помогала, в обиду не давала» [3, шифр не указан, Опаринский р-н, 1990]. В.В. Усачева, анализируя значение картофеля в традиционных представлениях, отмечает, что долгое время картофель относился к сфере «чужого», но по мере вхождения этой культуры в постоянный рацион изменилось его восприятие и в народной среде [35, с. 473–475]. Позитивное значение картофеля закрепилось в некоторых фольклорных жанрах. В частности, в паремиях, как и в цитируемом благопожелании, картофель имеет значение «помощника, поддержки, опоры»⁹: «Картофель хлебу подпора» [14, т. 2, с. 94], «Картофель хлебу подспорье», «Картошка хлебу присошка» [10, с. 333] и др., вспомним и устойчивое выражение «картофель – второй хлеб».

Заключение

Таким образом, в описаниях современной свадьбы зафиксированы благопожелания, которые произносятся гостями и сопровождают дарение молодоженов, их родите-

⁸ *Разлука* означает «состояние разлучающихся и разлученных; расставание, житье врозь, порознь; удаление, разъединенье» [14, т. 4, с. 33], *разлучать* – «разъединять, удалять друг от друга, прерывать совместное пребывание» [30]. В комплексе значений лексем *скука*, *скупать* отмечены «жить в одиночестве; ...скупать по ком, по чем, грустить, тосковать или томиться, ...хворать, болеть» [14, т. 4, с. 212–213], основное значение слова *скука* передается через сближение с таким кругом слов, как *тоска*, *печаль*, *горе* [31, с. 85].

⁹ Значения лексем «подпора», «подспорье», «присошка»: *присошка* – подпорка для прочности [14, т. 3, с. 444], *подпора* – то, что поддерживает в беде, опора; *подпирать* – служить опорой чему-л., поддерживать собою что-л., оказывать кому-л. помощь, поддержку (перен., разг.) [30], опора, помощь, надежда [14, т. 3, с. 195].

лей и свидетелей. Содержание этих лаконичных текстов, как и отбор даримых предметов, отличается подчеркнуто шутливым, юмористическим характером. Имеющиеся благопожелания условно делятся на две неравнозначные по объему группы: большинство текстов появляется благодаря рифме и фонетической близости «опорных» слов, в содержании ряда благопожеланий обнаруживаются достаточно четкие отсылки к традиционным народным представлениям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Семейные обряды Вятского края / под ред. А.А. Ивановой. – М. : Котельнич, 2003. – 320 с.
2. Русская свадьба : в 2 т. / сост. А.В. Кулагина, А.Н. Иванов. – М. : Гос. респ. центр. рус. фольклора, 2001. – Т. 2. – 503 с.
3. Архив кафедры фольклора Московского гос. ун-та имени М.В. Ломоносова.
4. Агапкина Т.А. Дар / Т.А. Агапкина // Славянские древности : Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1999. – Т. 2. – С. 16–21.
5. Славянские древности : Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1995–2012.
6. Полевые дневники З.И. Власовой, экспедиционные записи 1977 г., Астраханская обл.; 1978 г., Нижегородская обл. (ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН).
7. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева : в 3 т. / издание подгот. Л.Г. Бараг и Н.В. Новиков. – М. : Наука, 1984–1985. – 3 т.
8. Детский поэтический фольклор. Антология / сост., вступит. ст., прим. А.Н. Мартыновой. – СПб. : Изд-во «Дмитрий Буланин», 1997. – 577 с.
9. Усачева, В.В. Капуста / В.В. Усачева // Славянские древности : Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1999. – Т. 2. – С. 457–461.
10. Круглый год. Русский земледельческий календарь / сост. А.Ф. Некрылова. – М. : Правда, 1991. – 496 с.
11. Бернштам, Т.А. Совершеннолетие девушки в метафорах игрового фольклора (традиционный аспект русской культуры) / Т.А. Бернштам // Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – СПб., 1991. – С. 234–257.
12. Даль, В.И. Пословицы русского народа : в 2 т. / В.И. Даль. – М. : Художественная литература, 1989. – 2 т.
13. Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. В.П. Аникина. – М., 1998. – 480 с.
14. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – М. : Изд. центр «Терра», 1995.
15. Русские народные пословицы и притчи, изданные И. Снегиревым. Репринтное издание 1848 г. – М. : Русская книга, 1995. – 576 с.
16. Лексика Полесья. Материалы для полесского диалектного словаря. – М. : Наука, 1968. – 276 с.
17. Фольклорный архив Института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН (АФ – аудиофонд, ВФ – видеофонд).
18. Левкиевская, Е.Е. Нищий / Е.Е. Левкиевский // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 2004. – Т. 3 – С. 408–411.
19. Русские заговоры / сост., предисл. и прим. Н.И. Савушкиной. – М. : Изд-во «Пресса», 1993. – 368 с.

20. Макаренко, А.А. Сибирский народный календарь в этнографическом отношении. Восточная Сибирь, Енисейская губерния / А.А. Макаренко // Записки Русского географического общества по отделению этнографии. – Т. XXXVI. – СПб., 1913.
21. Пропп, В.Я. Русские аграрные праздники / В.Я. Пропп. – СПб. : Изд. центр «Терра», 1995. – 176 с.
22. Архив автора.
23. Байбурин, А.К. «Нельзя... но если очень нужно...» (к интерпретации способов нарушения правил и запретов) / А.К. Байбурин // Труды факультета этнологии. Вып. 1. – СПб., 2001. – С. 4–11.
24. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – Изд. 18, стереотип. – М. : Русский язык, 1987. – 797 с.
25. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1935–1940.
26. Санникова, О.В. Брань / О.В. Санникова // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1995. – Т. 1. – С. 250–253.
27. Крашенинникова, Ю.А. Скотоводческая магия русского населения села Лойма / Ю.А. Крашенинникова // Живая старина. – 2009. – № 3. – С. 18–20.
28. Российский государственный архив литературы и искусства.
29. Научный архив Коми научного центра Уральского отделения РАН
30. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. Автор Т.Ф. Ефремова. 2000. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.speakrus.ru/index.htm>. – Дата доступа : 10.01.2012.
31. Байбурин, А.К. Из истории слова скука / А.К. Байбурин // *Natales grate numeras?* : сборник статей к 60-летию Г.А. Левинтона. – СПб., 2008. – С. 84–90.
32. Усачева, В.В. Лук / В.В. Усачева // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 2004. – Т. 3. – С. 140–143.
33. Маслова, Г.С. Народная одежда в восточнославянских традиционных обычаях и обрядах XIX – начала XX в. / Г.С. Маслова. – М. : Наука, 1984. – 216 с.
34. Шейн, П.В. Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, сказках, легендах : Материалы, собранные и приведенные в порядок П.В. Шейном / П.В. Шейн. – СПб. : Изд. Имп. Акад. наук, 1900. – Т. 1. Вып. 2. – С. 345–835.
35. Усачева, В.В. Картофель / В.В. Усачева // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международные отношения, 1999. – Т. 2. – С. 473–475.

Krasheninnikova Y. About Genres of a Modern Wedding Ceremony: a Few Remarks about Best Wishes in the Records of the end of XX Century

The article is devoted to the texts of best wishes noted at the end of XXth century which the guests say at the wedding ceremony. The texts accompany the donation of newly-married couple, the groom and the bride separately, rarely – the parents and witnesses. Some texts of wishes the content of which sends to traditional national representations are analyzed.

Рукапіс паступиў у рэдкалегію 15.05.2012

УДК 811.161.3:398.9:392.86

В.А. Ляшчынская**АДЗІН ФРАГМЕНТ ФРАЗЕАЛАГІЧНАЙ КАРЦІНЫ
СВЕТУ БЕЛАРУСАЎ: АБ НАПОЯХ І ІХ УЖЫВАННІ**

У артыкуле на матэрыяле фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы рэканструяваны адзін фрагмент фразеалагічнай карціны свету беларусаў. Выяўлены складнікі семантычнага поля 'напоі і іх ужыванне' – найменні напояў і чалавека, выкананне дзеяння, мера, спосаб, уздзеянне напояў і інш. Праз узнёўленне вобразаў, унутранай формы выяўляюцца адносіны беларусаў да напояў, іх ужывання, устанаўліваецца дадатковая інфармацыя, абазначаны эталоны і стэрэатыпы, якія замацаваны ў ўяўленнях народа і вызначаюць негатыўныя адносіны да напояў, іх месца ў жыцці чалавека.

Мова выступае інструментам канцэптуалізацыі і спосабам фіксацыі вынікаў гэтага працэсу – нашай карціны свету, нашых ведаў аб ім. А яшчэ і ведаў пра нас. Так, фразеалагічныя адзінкі (далей – ФА) мовы, як вядома, фіксуюць галоўнае ў жыцці чалавечага грамадства, мудрасць многіх ранейшых пакаленняў, а таму з'яўляюцца крыніцай пазнання ўстановак культуры кожнага народа, яго менталітэту, складу розуму і спосабаў пазнання свету і яго вербальнага адлюстравання. У сувязі з такой спецыфікай, найперш кансерватыўнасцю і высокай ступенню акумулятыўнасці, фразеалагізмы выступаюць асаблівымі кагнітыўна-семіятычнымі адзінкамі мовы, вербальным вынікам пазнання і ўспрымання свету і разам з тым адзінкамі, у моўнай прасторы якіх у сціслай вобразнай форме зафіксаваны вопыт мінулых пакаленняў. Вось чаму аб'ектам даследавання мы абралі фразеалагічныя адзінкі беларускай мовы, выдзеліўшы з іх у межах артыкула толькі тыя, што аб'яднаны агульным значэннем 'напоі і іх ужыванне' і складаюць канцэпт 'спіртныя напоі' ў фразеалагічнай карціне свету беларусаў, выдзяленне і даследаванне якога не было прадметам вывучэння ў беларускім мовазнаўстве. Крыніцай ФА паслужыў «Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы» І.Я. Лепешава як самы поўны збор фразеалагізмаў беларускай літаратурнай мовы [1].

Аналіз канцэптаўтваральнай сукупнасці ФА праводзіцца з мэтай раскладзіравання вобразнай формы, устанаўлення культурнай канатацыі, скрытай інфармацыі пра вытокі ацэнкі, вызначэння тых эталонных і стэрэатыпных культурных канатацый, дакладней антыэталонных і антыстэрэатыпных, што замацаваны ў ФА з іх характэрнай рысай «цягацення да адмоўнага полюса ацэначнай шкалы» і перададзены праз іх у часе новым пакаленням носьбітаў беларускай мовы [2, с. 310]. Акрамя таго (а, можа, нават перш за ўсё), выклікае цікавасць, якая дадатковая культурная інфармацыя «схавана» ў ФА, якія веды, устаноўкі і рэкамендацыі пакінуты сучасным і новым пакаленням беларусаў адносна спіртных напояў, бо фразеалагізмы – гэта знакі мовы і культуры. Важна знайсці адказ і на шэраг пытанняў практычнага характару, з якіх выдзелім два найбольш важныя з пункту гледжання функцыянавання ФА: чаму сярод ФА так шмат выразаў адным і тым жа ці блізкім фразеалагічным значэннем і як і на аснове чаго дыферэнцыруюцца іх ужыванне ў маўленні чалавека?

Усе ФА, што вербалізуюць канцэпт 'спіртныя напоі', падзяляюцца на шэраг мікрапалёў, ці складнікаў семантычнага поля 'напоі і іх ужыванне', паколькі ў ФА адлюстраваны веды і вопыт беларусаў адносна самых розных бакоў і праяў, звязаных з напоямі: ФА называюць напоі, абазначаюць чалавека, які іх ужывае, тое дзеянне, якое аказваюць спіртныя напоі, адлюстроўваюць меру і ступень, спосаб, колькасць выпітага, час і прычыну ўжывання напояў і інш. Акрамя таго, з улікам складанасці семантыкі ФА як моўных знакаў «з максімальна поўным наборам, кадыфікаваным у форме значэння ў выглядзе макракампанентаў, што ахопліваюць граматыку, дэнатацыю, ма-

тывацыю, эматыўнасць і стылістычную маркіраванасць» [3, с. 17], гэтыя адзінкі мовы трансліруюць дадатковы культурны сэнс, дадатковую, і часцей імпліцытную, інфармацыю. Дзякуючы гэтаму, за пэўнымі адзінкамі, іх кампанентамі носьбіт ФА бачыць не проста рэаліі свету, а рэаліі, якія атрымалі пэўную культурную значнасць, характарызуюцца па шкале ацэнкі і каштоўнасці. Разгледзім кожнае з вызначаных дзевяці мікрапалёў паасобку.

I. У першае мікраполе ўваходзяць 6 ФА, якія аб'яднаны значэннем 'найменне напояў' і кожнае з якіх нясе дадатковую інфармацыю. Гэта найперш веды аб дыферэнцыяцыі спосабу прыгатавання спіртнога напоя: самаробная гарэлка – *малако/малачко ад шалёнай каровы/кароўкі* «самагонка», якая, як правіла, раней была хлебнай, а апошнім часам яе гоняць з цукру і іншых прадуктаў, і фабрычная, ці заводская – *зладзейка з наклеякай* «гарэлка». Устарэлая ФА *царскія слёзы* «гарэлка» захоўвае звесткі аб існаванні спіртных бровараў на тэрыторыі Беларусі для прыгатавання спірту, гарэлкі і спойвання насельніцтва. Іншыя ФА – *чортава зелле* «гарэлка»; *злётны змей* «гарэлка» – утрымліваюць звесткі пра «вытворцу» гарэлкі, бо, паводле беларускай легенды, лічыцца, што гарэлку гоніць чорт [4, с. 393]. Акрамя таго, вобраз ФА *шклянны бог* «гарэлка, спіртное», як і ўнутраная форма ўсіх астатніх ФА, сведчаць аб выражэнні ацэнкі такім напоям: іроніі і насмешкі (*зладзейка з наклеякай; малако/малачко ад шалёнай каровы/кароўкі; божа сляза*), дакору і асуджэння, «калі моляцца» не таму Богу (*шклянны бог*), рэзкага асуджэння і негатыўных адносін праз параўнанне з чорнымі сіламі (*злётны змей; чортава зелле*).

II. Другое мікраполе складаюць ФА з агульным значэннем «найменне чалавека па яго адносінах да ўжывання спіртнога»: *бяздонная бочка* «чалавек, які можа, не п'янеючы, выпіць шмат спіртнога» і *не дурань* «вялікі аматар, ахвотнік (выпіць, паесці і пад.)». ФА *бяздонная бочка* насуперак, здавалася б, становічай ацэнцы як зыходнай у лексікаграфічнай дэфініцыі ФА ўсё ж выражае асуджэнне, нават знявагу і нярэдка насмешку. І гэта выяўляецца з дапамогай унутранай формы, заснаванай на метафары – вобраз чалавека-бочкі, ды яшчэ без дна. У ФА бочка выступае сімвалам вялікай колькасці таго, што можа змясціцца ў ёй. Зразумела, што вобраз ФА ў згорнутым выглядзе ўтрымлівае веды пра вопыт узаемадзеяння чалавека з акаляючым асяроддзем і ўплывае на значэнне ФА: ужывае спіртное, як у бочцы без дна (выток выразу – старажытнагрэчаскі міф пра бочку Данаід), не затрымліваецца, а таму чалавек не п'янее. Другая ФА – *не дурань* – таксама часцей за ўсё выкарыстоўваецца для адмоўнай ацэнкі чалавека з такой схільнасцю дзякуючы кампаненту *дурань* з замацаванай семантыкай «разумова абмежаваны, тупы чалавек» [5, с. 209] у ізаляваным выкарыстанні лексемы, якая часткова захоўвае сваё значэнне ў складзе ФА, што, зразумела, і ўплывае на ўспрыманне і ўжыванне ФА.

Да названых дзвюх ФА далучаем яшчэ чатыры, якія не з'яўляюцца намінатамі асобы, а толькі набліжаюцца да папярэдніх: *лыка не вяжа* «такі п'яны, што ледзь гаворыць»; *слуп дарогу перайшоў* «хто-н. такі п'яны, што не можа рухацца па прамой лініі»; *хоць бы ў адным воку* «хто-н. зусім не п'яны» і *ні ў адным воку* «зусім, ніколі не п'яны», а паводле абазначэння ступені ап'янення чалавека іх можна лічыць антанімічнымі.

У ФА *лыка не вяжа* і *слуп дарогу перайшоў* не толькі называецца п'яны чалавек, але і акцэнтуюцца ўвага на яго стане, падкрэсліваецца высокая ступень ап'янення ў пэўны момант, безадносна да працягласці ўжывання спіртнога. А на аснове ўнутранай формы і з дапамогай вобразаў кожнай выяўляюцца вытокі негатыўнай ацэнкі, якія нясуць ФА. Так, у выніку ап'янення чалавек не можа выканаць самую простую і нескладаную работу – вязаць лыка, плесці лыкавыя лапці ў такім стане, завязаць лыкавы паясок, а таму п'яніца ішоў «распусцехаю», і інш. [6, с. 403–404], што, безумоўна, падлягае асу-

джэнню. Альбо ў такім стане ап'янення ён нават не можа ісці прама: ён пятляе, як бы абыходзячы слуп, што «перабег» яму дарогу.

А ў антанімічных ФА *хоць бы ў адным воку і ні ў адным воку* акцэнтуюцца ўвага на супрацьлеглым стане чалавека ў параўнанні з перададзеным першымі дзвюма ФА, і яны выражаюць хутчэй станоўчую, чым адмоўную, ацэнку агенса ФА, які можа шмат выпіць, а знешне гэта не выражаецца (параўн.: *Апусцела адна пляшка, другая, а ў таго хоць бы ў адным воку*. (І. Новікаў); *Пачалі падпойваць. Віскі, джын, брэндзі. Дзядзька п'е конаўкаю – і ні ў адным воку*. (М. Лужанін). Саматычны кампанент *вока* ў складзе названых ФА набывае квазісімвальнае значэнне «сродак ці апарат вымярэння і ацэнкі ступені ап'янення».

III. Самую вялікую колькасць складае трэцяе мікраполе ФА з агульным значэннем «выпіваць, ужываць спіртное» (усяго 20 ФА). Заўважым, што ўсе ФА абазначаюць названае дзеянне і выступаюць знакамі і эталонамі і стэрэатыпамі групавога вопыту народа, але па-рознаму характарызуюць гэтае дзеянне і даюць яму ацэнку. Яны ўтрымліваюць тыя фонавыя веды, адносна якіх назіраецца дыферэнцыяцыя ўжывання блізкіх па значэнні ФА. На аснове агульных прыкмет выдзелены чатыры групы ФА гэтага мікраполя, у якіх дзеянне характарызуецца паводле: а) колькасці выпітага, б) яго частотнасці ці працягласці, в) колькасці ўдзельнікаў, г) прычыны паўторнага ўжывання.

1. Паводле колькасці ўжывання спіртнога большасць ФА мае значэнне «ўжываць у вялікай колькасці спіртныя напоі», пра што сведчаць лексемы *напівацца і многа ў дэфініцыях* ФА: *бачыць шклянога бога* «выпіваць, напівацца спіртным»; *вадзіць казу* «п'янстваваць, напівацца»; *глядзець/заглядаць/заглядваць у бутэльку/чарку* «выпіваць, напівацца»; *закідаць за гальштук і закідваць за каўнер* «выпіваць, напівацца п'яным»; *заліваць вочы* «напівацца п'яным, многа выпіць (гарэлкі, віна і пад.)»; *заліваць за каўнер/гальштук* «выпіваць спіртнога, напівацца»; *заліваць чарвяка* «выпіваць спіртнога»; *наліць горла* «многа выпіць гарэлкі, віна і пад.». Толькі адна ФА мае дадатковую сему «няшмат»: *прамачыць горла* «выпіць трохі спіртнога». Астатнія ФА не ўказваюць на колькасць выпітага, але, зыходзячы з іх кампанентнага складу, можна меркаваць, што няшмат: *браць у губу* «піць спіртное»; *наступіць на корак і панюхаць корак* «выпіць спіртнога». Як відаць, усе ФА першай групы мікраполя «выпіваць, ужываць спіртное» сваім вобразным складнікам у семантыцы кожнай з іх дазваляюць ажыццяўляць семантычную іх дыферэнцыяцыю, а ў выніку вызначаць іх месца, сітуацыю ўжывання, падбіраць адпаведны для кожнай кантэкст.

ФА *бачыць шклянога бога*, дзякуючы адметнасці сваёй мадэлі, а яшчэ ў большай ступені свайму вобразу, у носьбітаў мовы замацавана не толькі са звычайным значэннем «выпіваць, напівацца», але з уяўленнем такога дзеяння і яго выніку – выпіць столькі і дайсці да такога стану, што спыняецца ўсякае рэальнае ўспрыманне свету і бачыцца створаны ў жартоўным уяўленні народа новы, «шкляны» бог. Адсюль выраз выражае хутчэй не адмоўныя адносіны да агенса ФА, а насмешліва-іранічныя і пагардлівыя.

А ФА *вадзіць казу* сваім вытокам абавязана старому звычаю (у наш час досыць актыўна рэаніміраванаму на тэрыторыі Беларусі). У час святкавання Калядаў група калядоўшчыкаў, адзін з якіх быў адзеты пад казу, хадзіла па хатах, спявала калядныя песні і выказвала добрыя і жартоўныя пажаданні гаспадарам, што і называлася «вадзіць казу». У адказ гаспадары падносілі частаванне, у тым ліку і спіртныя напоі. Паколькі калядныя святы працяглыя, то заканамерная і працягласць ужывання спіртнога. Выраз *вадзіць казу* ў выніку метафарычнага пераасэнсавання свабоднага спалучэння слоў і стаў асновай узнікнення ФА для «прыстойнага» абазначэння дзеяння па прыёму спіртнога на працягу доўгага часу.

Большасць астатніх ФА гэтай групы мае празрыстую ўнутраную форму. У іх складзе выдзяляюцца лексемы-кампаненты *бутэлька/чарка*, *корак* як найменні рэалій, што маюць непасрэдня адносіны да выканання гэтага дзеяння (*глядзець/заглядаць/заглядаць у бутэльку/чарку*; *наступіць на корак*; *панюхаць корак*), саматызмы *вочы*, *горла*, *губа*, пры ўдзеле якіх адбываецца дзеянне (*заліваць вочы*; *наліць горла*; *браць у губу*), ці найменне прадмета адзення *гальштук* альбо часткі адзення *каўнер*, якія размешчаны па сумежнасці з адным з галоўных у гэтым дзеянні органам – горлам і якія ў складзе ФА выконваюць яго ролю (*закідаць за гальштук*; *закідваць за каўнер*; *заліваць за каўнер/гальштук*). Усе ФА вобразна і разнастайна называюць і характарызуюць дзеянне, нясуць самыя розныя дадатковыя сэнсы. Так, напрыклад, дзякуючы адметнасці субстантыўных кампанентаў ФА *закідаць за гальштук*; *закідваць за каўнер*; *заліваць за каўнер/гальштук*, больш дакладна, «прыстойна» і разам з тым жартоўна, іншасказальна ўжываецца ФА *закідаць за гальштук* адносна тых, хто ходзіць пад гальштукам, а адносна астатніх – *закідаць за каўнер*. А паводле адметных дзеяслоўных кампанентаў у гэтых ФА выяўляецца дыферэнцыяцыя адносна частотнасці ці колькасці ўжывання спіртнога: больш высокі ўзровень, а значыць, і большае асуджэнне выяўляецца ў ФА з кампанентам *заліваць*, крыху менш – *закідаць*. І мы згодны, услед за В.М. Макіенкам, лічыць ФА *закідаць/заліваць за гальштук* хутчэй інтэрнацыянальнай, чым уласна рускай [7, с. 131].

ФА *заліваць чарвяка*, якая ўзыходзіць у мінулым да спосабу лячэння гарэлкай ад глістоў (нашча выпіваць дозу спіртнога) і зафіксавана ў беларускай мове як запазычаная з польскай (*zalać robaka* ← *zalać krzeczka* + *zabić robaka*), а там у сваю чаргу тлумачыцца ўплывам французскай (*tuer le ver* «забіць чарвяка») [8, с. 143], збліжаецца з дзеяслоўнымі ФА паводле мадэлі ўтварэння (параўн.: *заліваць вочы*, *заліваць горла*, *наліць горла*, *прамачыць горла* і інш.) і выкарыстання аднакаранёвага ці аднатэматычнага кампанента *заліваць*. Аднак вобразны складнік ФА сведчыць пра факт хваробы, хваравітай залежнасці агенса ФА ад спіртнога, што і ўлічваецца пры выкарыстанні ФА.

2. Паводле частотнасці ці часовай працягласці ўжывання напояў выдзяляюцца ФА *мокнуць у гарэлцы* «п'янстваваць, многа і часта піць» і *не прасыхаць* «беспрабудна п'янстваваць», якія характарызуюць дзеянне па ўжыванні спіртнога, пра што сведчаць выкарыстаныя дзеяслоўныя кампаненты, выражаючы такім чынам негатыўныя адносіны да выканаўцы дзеяння і нават асуджэнне, знявагу да яго паводле такога вобразнага дзеяння.

3. Дзве ФА – *пазаліваць вочы* «панавівацца спіртнога (пра ўсіх, многіх)» і *вадзіць казу* «хадзіць гуртам у стане ап'янення» – выкарыстоўваюцца для ўказання вялікай колькасці людзей, што п'юць ці напіліся. У складзе першай ФА кампанент-саматызм *вочы* набывае квазісімвалічнае значэнне «сасуд для прыёму спіртнога», паколькі ў ФА адлюстравана назіранне за вачамі і наданне ім ролі стэрэатыпнага эталона выражэння стану чалавека – «залітыя» вочы нічога не бачаць. Такім вобразным складнікам значэння даводзіцца аб вялікай колькасці выпітага, выказваецца асуджэнне і нават знявага да выканаўцаў дзеяння. Як бачым, ФА інфармуе, характарызуе, выражае адносіны і нясе культуралагічны зарад – гэта не этычна, гэта нядобра, так не трэба рабіць.

Унутраная форма другой ФА захоўвае памяць пра групу людзей-калядоўшчыкаў і іх дзеянні, але з улікам менавіта памяці пра свята тут асуджэнне не выяўляецца, галоўнае заключаецца ў падкрэсліванні калектыву, гурту і шматразовасці выканання дзеяння разам, а таксама ў выражэнні хутчэй іроніі, іранічнай усмешкі да агенсаў ФА.

4. Адна ФА ў мікраполі «выпіваць, ужываць спіртное» – *направіць/налячыць галаву/галоўку* «выпіць спіртнога на другі дзень пасля моцнай выпіўкі, каб пазбавіцца ад недамагання; пахмяліцца» – называе дзеянне па прыёму спіртнога паводле яго прычыны – неабходнасці выправіць сітуацыю. Унутраная форма ФА празрыстая, як і разная ацэнка ФА: дзеяслоўныя кампаненты-варыянты і асабліва словаўтваральны ва-

рыянт *галоўка* яскрава сведчаць пра спачуванне да агенса ФА і, магчыма, дадаткова яшчэ пра іранічнасць.

Да пералічаных ФА мікраполя «выпіваць, ужываць спіртное» далучаюцца але не ўваходзяць ні ў адну з выдзеленых вышэй чатырох груп дзве ФА: *заліваць горла/рот* «напойваць каго-н., даводзіць да стану ап'янення» і *заліваць вочы* «напойваць каго-н., даводзіць да стану ап'янення», паколькі выканаўцам дзеяння выступае не суб'ект, а аб'ект дзеяння. Названыя ФА выражаюць яўнае асуджэнне тых, каго спойваюць, што выразна ілюструе прыклад ужывання ФА ў наступным кантэксце: *Самагончайкай рот залілі гэтаму злыдню. Самаганочка цяпер – сіла* (В. Быкаў), і нярэдка выкарыстоўваюцца для ацэнкі тых, хто спойвае, як, напрыклад, у наступным кантэксце Я. Коласа: *Цяпер жа Захар рыхтуе грунт сабе ў межах воласці, шчодро заліваючы горлы прагавітых на выпітку сваіх выбаршчыкаў*.

Як відаць, наяўнасць вялікай колькасці дзеяслоўных ФА, што складаюць мікраполе «выпіваць, ужываць спіртное», абумоўлена разнастайнасцю іх унутранай формы, якая ілюструе назіранне за людзьмі, што ўжываюць спіртное, і разнастайнасць інтэрпрэтацый сітуацый, што характарызуюць гэтае дзеянне. І гэта ўсё для таго, каб такім чынам акцэнтаваць увагу да такой пагубнай схільнасці ці слабасці чалавека. У ментальнасці народа закладзены стэрэатып, які прадпісвае *не браць у рот* «зусім не піць (спіртнога)», а таму найбольш часта адзначаецца супрацьлеглае ў прыведзеных ФА і выяўляецца адмоўная ацэнка: амаль усе ФА пры ўжыванні выражаюць асуджэнне, неадобрэнне, насмешку, іронію да агенса ФА. З другога боку, у такой колькасці ФА выяўляецца ўніверсальны прынцып эканоміі, які абазначае «мінімальную затрату маўленчых намаганняў для забеспячэння максімальнага разумення суб'ектам» [7, с. 99].

Як бачым, прадстаўленыя ФА з агульным значэннем «выпіваць, ужываць спіртное», па-першае, выяўляюць вынікі розных назіранняў за дзеяннем і іх вобразнае адлюстраванне; па-другое, служаць для выражэння самых розных сэнсавых адценняў.

IV. Чацвёртае мікраполе складаюць 19 ФА, аб'яднаных агульным значэннем «мера і ступень ап'янення». Яны маюць адрозненні ў дадатковых семах і, зразумела, ва ўжыванні і сваёй ацэнцы. Адны з іх фіксуюць мінімальную ступень ап'янення. Сведчаннем гэтаму з'яўляецца дэфініцыя ФА, замацаванае за ёю значэнне (*пад газам і на падпітку* «ў стане лёгкага ап'янення») ці кампанентны склад, як у ФА *ні ў адным воку* «зусім, ніколі не п'яны», дзе кампанент-саматызм *вока* выступае эталонам меры і ступені ап'янення.

У другіх ФА адзначаецца высокая ступень ап'янення. Заўважым, што іх значна больш (10), і гэта яшчэ адзін доказ перавагі ў фразеалогіі адлюстравання негатывага, адмоўнага над станоўчым, нарматыўным ці таго, што ў фразеалогіі пад увагу падпадае найбольш важнае, істотнае для жыццядзейнасці чалавека: *на брывах і на вушах* «у стане моцнага ап'янення»; *у дрызіну, у дыміну* (п'яны, напівацца і пад.) «вельмі моцна»; *у дым* «вельмі моцна (п'яны, напівацца)»; *як гразь* (п'яны) «вельмі моцна»; (набрацца, набірацца) *як/што жаба гразі* «вельмі моцна» (пра п'янага); (п'яны, напіцца, набрацца) *як свіння* «вельмі моцна»; (напівацца, напіцца) *да парасячага піску/віску* «вельмі моцна, да стану бессвядомасці»; *да чорцікаў* «да непрытомнасці, да галюцынацый (піць, напівацца і пад.)».

Тут найбольшую выразнасць атрымліваюць кампаненты, што выступаюць у складзе ФА сродкамі, стэрэатыпамі вызначэння высокага ўзроўню ап'янення, да таго ж яшчэ і ў рознай ступені інтэнсіўнасці. Гэта саматызмы *бровы і вушы*, якія ў выніку анамальнай фізічнай позы ў стане моцнага ап'янення сталі ніжняй мяжой чалавека, а пры звычайным стане, у вертыкальным становішчы, яны з'яўляюцца верхнімі (узгадаем, напрыклад, ФА *па вушы* (у даўгу, залезці/улезці ў даўгі) «звыш усякай меры»

ці *па самыя вушы* «вельмі моцна, бязмежна (закахацца)»). Гэта кампанент *дрызіна*, які, магчыма, скарыстаны паводле асацыяцыі руху п'янага чалавека з прывядзеннем у рух дрызіны (ручка ходзіць туды-сюды); гэта лексемы *дым*, *дыміна*, з якімі асацыіруецца колер (чарната) і рух (звілісты), а ў пераносным сэнсе ўспрымаюцца як загана і ступень ап'янення. Гэта параўнанні з жывёлай тыпу *свінні* альбо з *піскам/віскам парасяці* ці ўжыванне лексемы *гразь*, з якімі ў чалавека звязаны адмоўныя асацыяцыі. Гэта назоўнік *чорцікі* як найменне нячыстай сілы ці дэманалагічных персанажаў (параўн. руск. *ФА засточертило в голове*, якую В.М. Макіенка інтэрпрэтуе так: «у галаве так моцна зашумела ад віна, як быццам там пасяліліся чэрці» [7, с. 146]). *ФА* ўсе разам і кожная паасобку па-рознаму фіксуюць вынік такіх няправільных паводзін чалавека, а сваёй унутранай формай, вобразам яны даюць негатыўную ацэнку такога стану чалавека, выражаюць пагарду, агіду і блізкія да іх эмоцыі.

Яшчэ адна *ФА* – (піць, распіцца) *на сабачую пугу* «зусім, да немагчымасці», – з аднаго боку, далучаецца да групы *ФА* мікраполя «мера і ступень ап'янення», з другога боку, адрозніваецца ад іх усіх, паколькі называе стан ап'янення не ў пэўны час, а канстатуе сістэматычнасць такога стану. Вобраз *ФА* выяўляе рэзка адмоўныя адносіны дзякуючы кампаненту *пуга* (асацыяцыя з вярхоўкай, сырамяцінай, якая звываецца, хістаецца, паводле значэння лексемы «прымацаваны да палкі кавалак вярхоўкі або сырамяці, якім паганяюць жывёлу» [9, с. 515]), ды яшчэ з азначэннем *сабачай* (узгадаем пра негатыў вобраза сабакі ў народным уяўленні).

І трэція *ФА* гэтага мікраполя называюць стан ап'янення, але без указання ступені яго праяўлення, як гэта характэрна для першых дзвюх груп. Гэта *ФА пад градусам; пад мухай; на ўзводзе; пад хмяльком; пад чаркай; пад шафэ*, што маюць агульнае значэнне «ў стане ап'янення» і характарызуюцца ў большасці празрыстай унутранай формай. Толькі ў *ФА пад мухай* адлюстроўваецца сувязь стану ап'янення з неадэкватнасцю паводзін, што звязана з народнай суаднесенасцю мухі з д'яблам. Тлумачэнне гэтаму знаходзім у далёкім мінулым: у многіх народаў, у тым ліку і славянскіх, існавала забабоннае ўяўленне пра тое, што д'ябал мог пераўтварацца ў мух, жукоў і іншых насякомых. Пранікаючы ў рот, нос, вуха ці ўкусіўшы чалавека, ён рабіў таго беснаватым, прымушаючы выходзіць з сябе, капрызнічаць, злавацца, паводзіць сябе неадэкватна [6, с. 455]. Гэта азначае, што быць пад мухай – пазнацца з д'яблам, а назіранні за чалавекам у стане ап'янення, ці *пад мухай*, калі ён становіцца часцей за ўсё злым, незадаволеным, капрызным, з неадэкватнымі паводзінамі і пад., знайшлі адлюстраванне ў *ФА*. Менавіта гэтыя факты тлумачаць наяўнасць адмоўнай ацэнкі ў складзе значэння гэтай адзінкі мовы ў адносінах да такога стану чалавека і эмацыянальнасць яго выражэння – асуджэнне, у лепшым выпадку іронія ці насмешка.

V. Напалову менш у параўнанні з папярэднім мікраполем прадстаўлена мікраполе «спосаб прыёму спіртнога» – усяго 9 *ФА*: *адным духам* «адразу, за адзін прыём» (выпіць; сказаць); (піць) *без пальцаў* «з ахвотай і шмат, не адмаўляючыся»; *за адну шчапку* «вельмі проста, зусім не цяжка (выпіць), ніжэй чыіх-н. магчымасцей»; *на брудэршафт* (піць) «з правам дружыць і звяртацца адзін да другога на «ты»»; *на дурніцу/дурнічку* «бясplatна, дарэмна, нічога не плацячы (выпіваць)»; *чарка (-у) у чарку* (піць) «аднолькава з кім-н., не ўступаючы каму-н.»; *як за сябе закінуць* «лёгка і хутка з'есці, выпіць». Аднак у іх разнастайна перададзены асаблівасці ўжывання спіртнога, а дадатковыя семы, унутраная форма і вобразы кожнай даюць розную стылістычную і экспрэсіўную ацэнку: усе яны прастамоўныя ці размоўныя і выражаюць адмоўныя адносіны, нават асуджэнне, што ўплывае на іх ужыванне ў маўленні, на выбар кантэксту для кожнай. Выключэнне складае толькі *ФА на брудэршафт*, якая лічыцца стылістычна нейтральнай.

З усіх пералічаных вышэй ФА, як правіла, з празрыстай матывацыйнай каментарыяў патрабуе беларуская ФА *без пальцаў* як адзінка «цялячага паходжання», паводле вызначэння І.Я. Лепешава, які пры гэтым спасылаецца на Р. Барадуліна: справа ў тым, што звычайна, калі цялят адвучваюць ад каровы і пачынаюць паіць пойлам, то на першым часе ў яго ўкладваюць пальцы рук, якія напамінаюць цяляці саскі вымя, а затым цяля прывыкае і п'е пойла самастойна [8, с. 47]. Такая аснова ФА выяўляе дадатковую інфармацыю, вытокі якой уплываюць на зусім не пахвальную характарыстыку асобы, што любіць выпіваць, у большасці чужое ды яшчэ ў вялікай колькасці, а асацыяцыя з цялём яшчэ больш узмацняе негатыўную канатацыю.

І яшчэ дзве ФА далучаем да ФА мікраполя «спосаб прыёму спіртнога» ў пэўнай ступені ўмоўна. Гэта ФА *па Марусін паясок* «амаль да самага верху (шклянкі, чаркі), крыху няпоўна (наліваць, выпіваць і пад.)», у якой у жартоўнай форме фіксуецца колькасць налітага і выпітага спіртнога, хаця гэта можна расцэньваць і як спосаб ужывання – амаль поўнай шклянкай, чаркай піць спіртное. Вытокам яе, як нам думаецца, служыць асацыяцыя з наяўнасцю посуду – гранёнай шклянкі, пад верхам якой маецца абадок, які параўноўваецца са зборным вобразам Марусі, адсутнасць таліі ў якой вымушае пояс быць амаль пад грудзьмі, ці вышэй нормы. Гэты жартоўны вобраз уплывае на адсутнасць адмоўнай ацэнкі і наяўнасць жартоўна-іранічных адносін да такога факта. Другая ФА з празрыстай унутранай формай – *па маленькай* «нямнога, невялікую порцыю (выпіць, узяць і пад.)», якая даводзіць нам своеасаблівае правіла, норму, пэўную ўстаноўку пра колькасць ужывання спіртнога.

VI. Асобнае мікраполе складаюць ФА з агульным значэннем «уздзеянне алкаголю на чалавека»: *біць па галаве* «ап'яняць, адурманьваць»; *адпіць мазгі* «ў выніку п'янства страціць здольнасць нармальна паводзіць сябе»; *стукнуць у галаву* «ап'яніць»; *удараць у галаву* «ап'яняць» і антанімічныя ФА *хмель ударыў у галаву* «хто-н. ап'янеў» і *хмель вылецеў з галавы* «хто-н. хутка працверазіўся». У гэтай групе ФА прыём спіртнога параўноўваецца з ударам (выкарыстаны сінонімы *біць, стукнуць, удариць*) па галаве як асноўным органе для ўздзеяння алкаголю, у выніку чаго адбываецца адурманьванне і страта разумовых здольнасцей. І такі ж вынік, калі адпіты мазгі (узгадаем, што адно са значэнняў назойніка *мозг* «розум, разумовыя здольнасці» [10, с. 171]). Праўда, адзначаецца і факт працверазення чалавека: хмель «вылятае» з галавы, якая выступае квазісімвалам «ёмкасць».

VII. Яшчэ адно мікраполе складаюць ФА са значэннем «вынік уздзеяння алкаголю»: *казлы драць/дзерці* «ванітаваць (часцей пры моцным ап'яненні)» і *ездзіў у рыгу* «ванітавала каго-н., звычайна пры моцным ап'яненні», у якіх вобразна адлюстравана ўяўленне пра наступствы ўжывання спіртнога. У прыватнасці, ФА *казлы драць/дзерці* пабудавана паводле асацыяцыі суправаджальных гукаў пры такой непрыемнай працэдуры чалавека з гукам, і як вядома, вельмі рэзкага і непрыемнага голосу казла. І вось менавіта апошняе паслужыла асновай ФА: і гукі, і адчуванне – усё разам вельмі непрыемна. ФА *ездзіў у рыгу* – каламбур, заснаваны на сугучнасці слоў *Рыга* і *рыгаць*, якая выяўляе дасціпнасць народнага ўтварэння.

VIII. Яшчэ адно мікраполе складаюць тры ФА з агульным значэннем «у стане ап'янення»: *з п'яных вачэй/воч* «будучы нецвярозым; у стане ап'янення (рабіць што-н.)»; *пад п'яную руку* «ў стане ап'янення (рабіць што-н.)»; *па п'янай лавачцы* «будучы ў нецвярозым стане (рабіць што-н.)». У іх кампаненты-саматызмы *вачы, рука* як «зброя» працы пазбаўлены магчымасці рабіць яе якасна, бо яны «п'яныя». ФА выступаюць своеасаблівымі папярэджаннямі, у іх зафіксаваны вынікі назіранняў дрэннай працы, заганных учынкаў чалавека ў стане ап'янення, пра што сведчаць прыклады іх ужывання: *Не помню ўжо, якую яшчэ лухту нёс я тады з п'яных вачэй, толькі бачу – Аня апра-*

наецца і Генку таксама забірае (Я. Радкевіч); *Хлопцы не разумелі: ці не прагаварыліся яны ўчора пад п'яную руку?* (М. Ароўка) і інш.

ІХ. Дзве ФА аб'яднаны значэннем «спосаб закусвання спіртнога». Гэта ФА *душу заткнуць* «закусіць, заесці што-н. выпітае», у вобразе якой выяўляецца сувязь, як нам бачыцца, паміж адмоўным заняткам і яго ацэнкай душой чалавека. Душа выступае адной са старажытных формаў асэнсавання свету, носьбітам псіхічных працэсаў, яна бунтуе, а таму яе трэба «заткнуць». Другая ФА – *закусваць рукавом* «нічым не закусваць пасля выпіўкі», – наадварот, у вобразнай форме адзначае процілеглую асаблівасць тых, хто выпівае, – нічога не есці, не закусваць, што таксама нядобра, адкуль і выток іроніі.

Яшчэ тры ФА не адносяцца ні да аднаго з дзевяці папярэдне вызначаных мікрапалёў і не складаюць асобнага новага мікраполя ў сувязі з адзінкавай семантыкай, але яны дапаўняюць і істотна пашыраюць канцэпт «напой і іх ужыванне», паколькі адлюстроўваюць яшчэ адзін бок – спосаб канцэптуалізацыі гэтага адмоўнага аспекта жыцця беларусаў. Так, ФА *мора разліўное* 1) «гулянка з выпіўкай, п'янка» і 2) «вельмі многа, у вялікай колькасці, звычайна пра віно, гарэлку і пад.» сваёй вобразнасцю, заснаванай на гіпербале, наўмысным перабольшванні, служыць для негатыўнай ацэнкі як часу правядзення са спіртным, так і наяўнасці вялікай колькасці спіртнога пры гэтым. ФА *як з бочкі* (нясе/несла) «вельмі моцна. Пра адчуванне паху гарэлкі ад чалавека» пабудавана на метафарычным параўнанні чалавека з бочкай, чым ужо падкрэслівае негатыўныя адносіны нашых продкаў як да прыёму чалавекам спіртнога ў вялікай колькасці (бочка), так і да яго наступстваў – непрыемнага паху. І ФА *зайца кінуць* «перагарадзіць дарогу маладым на вяселлі з надзеяй атрымаць выкуп, звычайна гарэлку» звязана, паводле свайго паходжання, з народным павер'ем аб прадказанні няўдачы, «калі, выправіўшыся ў дарогу, сустрэнеш зайца», і пажаданні пры гэтым «адразу ж вярнуцца дахаты» [11, с. 185], а таму лепш адкупіцца. Пра такое павер'е, крыху ў іншай інтэрпрэтацыі, узгадваецца ў паэме «Нікому» Я. Купалы, калі апісваецца вяртанне маладых пасля заручын: *Але не пашэнніць, / Мабыць, маладым: / Кепскія варожбы / Пападаюць ім. // Перабег дарогу / Заяц разы два, / Груган закружыўся, / Гукнула сава.*

Такія ФА, як *гавары з чортам/п'яным пацеры!* і *будзь здароў (-ва) ці будзьце здаровы*, проста не могуць уваходзіць у семантычнае поле, бо яны аб'яднаны паводле адсутнасці значэння і суадноснасці з выклічнікамі і служаць для выражэння розных эмоцый чалавека да напояў ці пэўнай асобы, якая ўжывае іх. Першая ФА – для выказвання абурэння, незадавальнення тым, з кім немагчыма весці размову, ніяк нельга дамовіцца. Найбольшую цікавасць прадстаўляюць варыянтныя кампаненты *чорт* і *п'яны* ў складзе ФА як адно і тое ж, бо такім чынам выяўляецца рэзкае асуджэнне, няхай і ўскосна, п'яніц. Другая ФА, наадварот, ужываецца як застольны зварт з добрымі пажаданнямі перад частаваннем віном, гарэлкай, тым самым не адмаўляючы прыёму спіртнога, але толькі ў меру і на здароўе, і выражаючы своеасаблівае правіла.

Падводзячы вынікі аналізу ФА, што рэпрэзентуюць акрэсленыя намі фрагмент карціны свету беларусаў, адзначым, што іх адносна вялікая колькасць (амаль 80 ФА). У ФА розных марфалагічных тыпаў (субстантыўныя, ад'ектыўныя, атрыбутыўныя, дзеяслоўныя, выклічнікавыя), поўна і дэтальна адлюстраваны адзін аспект жыцця чалавека, падкрэсліваецца яго значымасць. У сваёй большасці ФА нясуць адмоўную ацэнку, сведчаць пра адмоўнае стаўленне беларусаў да спіртных напояў, іх ужывання чалавекам, і гэтым выяўляюць характар адзінак фразеалогіі – «цягу да адмоўнага полюса ацэначнай шкалы і да негатыўнага спектра пачуццяў-адносін» [2, с. 310]. Беларусы заўсёды адмоўна ставіліся да наяўнасці спіртнога, яшчэ ў большай ступені да яго ўжывання ў вялікай колькасці, што рэзка асуджалася. Праз абраныя вобразы, унутраную форму фразеалагізмаў, якія і сталі ўстойлівымі ў сілу патрэбы, неабходнасці іх існавання як павучання, папярэджання, рэгулявання жыцця, нашы продкі перадаюць свае адносі-

ны, сваю ацэнку ўсё новым пакаленням наступнікаў. У ФА захоўваецца памяць і законы, эталоны і стэрэатыпы нашых продкаў адносна гэтай з’явы, вось толькі шкада, што фразеалагізмы слаба «ўключаюцца ў сінхранію дзеючай сістэмы культурна-нацыянальнага светаразумення» нашых продкаў і не вельмі вынікова «навязваюць» гэтае светаразуменне носьбітам мовы», слаба «ўдзельнічаюць у яго фарміраванні як асобнай моўнай асобы, так і моўнага калектыву» [2, с. 308]. Думаецца, для таго, каб фразеалогія стала сродкам пазнання мінулага, выяўлення менталітэту беларускага народа, сродкам выхавання новых і новых пакаленняў, неабходна пазнанне гэтых адзінак, іх вытокаў, гісторыі ўзнікнення і авалодвання імі, як і тымі культурнымі ўстаноўкамі, культурнай інфармацыяй, якія зафіксаваны, захаваны і перададзены ў фразеалагізмах з глыбінь мінулага нашага і іншых народаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы : 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – Т. 1 : А–Л 672 с.; Т. 2 : М–Я. – 704 с.
2. Телия, В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от миропонимания к миропониманию) / В.Н. Телия // Славянское языкознание. XI Международ. съезд славистов. Доклады российской делегации : сб. докладов / Отд-ние литер. и языка РАН ; отв. ред. Н.И. Толстой. – М. : Наука, 1993. – С. 302–313.
3. Телия, В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В.Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки рус. культуры, 1996. – С. 13–24.
4. Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. – Т. 1: А–Г / под ред. Н.И. Толстого. – М. : Международ. отношения, 1995. – С. 392–394.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. – Т. 2: Г–К / рэд. тома А.Я. Баханькоў. – Мінск : БелСЭ, 1978. – 768 с.
6. Бирих, А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / СПбГУ ; Межаф. словарный каб. им. Б.А. Ларина; А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова ; под ред. В.М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Астель: АСТ : Люкс, 2005. – 926 с.
7. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология / В.М. Мокиенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 287 с.
8. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.
9. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. – Т. 4: П–Р / рэд. тома Г.Ф. Вештарт, Г.М. Прышчэпчык. – Мінск : БелСЭ, 1980. – 768 с.
10. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. – Т. 3: Л–П / рэд. тома П.М. Гапановіч. – Мінск : БелСЭ, 1979. – 672 с.
11. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўн. / С. Санько [і інш.] ; склад. І. Клімовіч. – 2-е выд., дап. – Мінск : Беларусь, 2006. – 599 с.

Lyashchynskaya V.A. A Fragment of phraseological Worldview of Belarusians: on Drinks and Drinking

The article restores a fragment of phraseological worldview of Belarusians, using the material of phraseological units of the Belarusian language. It reveals constituent elements of the semantic field «drinks and drinking»: names for drinks and drinkers, the way and quantity of drinking, effects from drinking and its results, etc. Restoration of images and inner form helps to reveal characteristics of drinks and drinking and attitude to them among Belarusians, provides additional information, determines standards and stereotypes that are fixed in the national views and denote negative attitude to drinks and their place in one's life.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.06.2012

УДК 811.161.3

У.І. Куліковіч**ГРАФІКА-АРФАГРАФІЧНЫЯ ІНАВАЦЫІ
Ў СУЧАСНЫМ БЕЛАРУСКІМ ПРАВАПІСЕ**

У артыкуле асвятляюцца асноўныя графіка-арфаграфічныя інавацыі ў сучасным беларускім правапісе пасля прыняцця Закона Рэспублікі Беларусь «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» (2008 г.), іх уплыў на іншыя ўзроўні беларускай літаратурнай мовы. Звяртаецца ўвага на агульныя заканамернасці, што вынікаюць з гістарычнай кадыфікацыі арфаграфічных нормаў, а таксама на тое, якія тыпалагічныя заканамернасці беларускага пісьма засталіся некранутымі, хаця і шырока абмяркоўваліся ў навуковым асяроддзі. Матэрыял публікацыі мае практычную скіраванасць: ён адрасаваны выкладчыкам ВНУ, студэнтам – сучасным і будучым аўтарам і рэдактарам падручнікаў, даведнікаў, слоўнікаў.

Уводзіны

Мова – інфармацыйна самаарганізуючая сістэма, у якой роля арфаграфіі як раздзела мовазнаўства і як сукупнасці правіл перадачы вуснага маўлення на пісьме, якая ўлічвае інтарэсы не толькі тых, хто піша, але і тых, хто чытае, надзвычай вялікая. Графіка-арфаграфічныя правілы запісу маўлення прадвызначаюць правільнасць, аднастайнасць перадачы думкі і тым самым дазваляюць надоўга захоўваць інфармацыю ў прасторы і часе. Непасрэдная ж узаемасувязь алфавіта і арфаграфіі як частак агульнай сістэмы мовы, даступных для візуальнага назірання карыстальнікаў, з такімі раздзеламі моўнай сістэмы, як фанетыка, фаналогія, арфаэпія, лексікалогія, граматыка, становіцца першапрычынай таго, што менавіта арфаграфія набывае высокую значымасць, асацыіруецца ў свядомасці людзей з усёй сістэмай мовы. Таму любыя змены ў арфаграфіі ўспрымаюцца грамадствам як пасягальніцтва на мову, на сістэмнасць, і, мабыць, таму, як адзначаў яшчэ ў 60-я гады XX ст. М. Янакіеў, *«кожная спроба паставіць пад сумненне разумнасць асноўных арфаграфічных правіл расцэньваецца ўсёй нацыянальнай інтэлігенцыяй як прыкмета страты здаровага сэнсу. Гэтым тлумачыцца той факт, што да цяперашняга часу так званыя «рэформы» арфаграфіі датычыліся (і будуць датычыцца ў будучым, прынамсі яшчэ некаторы час) фактычна толькі дробязей, не закранаючы асноўных – прыроджаных ці набытых – заганаў, якія валадараць у свеце арфаграфічных рэформ»* [1, с. 47].

Мэта артыкула – устанавіць графіка-арфаграфічныя інавацыі ў сучасным беларускім правапісе пасля прыняцця Закона Рэспублікі Беларусь «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» (2008 г.).

Для дасягнення мэты ставіліся і вырашаліся наступныя задачы: 1) акрэсліць агульныя заканамернасці, якія вынікаюць з гістарычнай кадыфікацыі арфаграфічных нормаў беларускай літаратурнай мовы; 2) указаць, якія тыпалагічныя заканамернасці беларускага пісьма засталіся некранутымі; 3) вызначыць тыпалагічныя змены ў арфаграфіі і на іншых узроўнях беларускай літаратурнай мовы.

Гісторыя кадыфікацыі арфаграфічных нормаў беларускай літаратурнай мовы пярэдняпаўнамоўна небагатая. Яна ўключае чатыры этапы: 1) афіцыйна не зацверджаная, але ўведзеная ва ўжытак ва ўсіх беларускіх школах у 20-я гады XX ст. кадыфікацыя Б. Тарашкевіча [2]; 2) рэформа беларускага правапісу 1933 г. [3]; 3) удакладненні і частковыя змены беларускага правапісу, зацверджаныя пастановай Савета Міністраў БССР у 1957 г.; 4) заканадаўча аформленая кадыфікацыя 2008 г. (Закон Рэспублікі Беларусь ад 23 ліпеня 2008 г. «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі»), якая пачала дзейнічаць з 1 верасня 2010 г.

Як адзначаецца ў навукова-метадычнай літаратуры, арфаграфічныя правілы, змешчаныя ў граматыцы Б. Тарашкевіча, адлюстроўвалі жывое на той час маўленне жыхароў цэнтральных гаворак Беларусі з улікам традыцыі беларускага кнігадрукавання. Яны, па сутнасці, замацоўвалі на пісьме вымаўленне і тым самым спрыялі стабілізацыі арфаграфічных нормаў. Ва ўмовах, калі стаяла задача прыстасаваць беларускую мову да новых функцый у грамадстве, у якім узровень пісьменнасці нават на пачатак 1926 г. быў каля 55%, гэта было разумна і своєчасова. Аднак, як засведчыў пазнейшы вопыт удасканалення арфаграфіі, асабліва ў дачыненні да запазычаных слоў, вымаўленне не можа лічыцца дакладным крытэрыем пры фарміраванні сістэмы арфаграфічных правілаў, паколькі не вымаўленне прадвызначае правільнасць перадачы гукаў (фанем) на пісьме, а напісанне стабілізуе і фарміруе вымаўленне. На гэты факт указваў акадэмік М.В. Бірыла ў артыкуле «Да пытання аб фарміраванні і важнейшых нормах беларускага літаратурнага вымаўлення». Ён сцвярджаў: а) вусная форма літаратурнай мовы заўсёды ўзнікае пазней за пісьмовую; б) асновай для фарміравання беларускага літаратурнага вымаўлення стала арфаэпічная асаблівасць цэнтральных беларускіх гаворак, зафіксаваная арфаграфіяй; в) асновай для вымаўлення іншамоўных слоў у беларускай мове было напісанне [4, с. 166–168].

Пастанова СНК БССР ад 26 жніўня 1933 г. «Аб зменах і спрашчэнні беларускага правапісу» (Мн., 1933. – 16 с.) узаконіла арфаграфічныя правілы, якія: а) карэлявалі з правіламі рускай мовы; б) па-рознаму дзейнічалі ў дачыненні да слоў іншамоўных і славянскіх; в) аказалі ўплыў на арфаэпію, марфалогію і лексіку беларускай мовы. Як адзначаў С. Станкевіч, «у 1930-х гадах атрымаў распаўсюджванне прынцып, калі іншамоўныя словы маглі запазычвацца толькі праз рускую мову з захаваннем усіх фанетычных і марфалагічных прынцыпаў рускай мовы» [5, с. 89]. Напрыклад, напісанне літары **о** не пад націскам у словах *совет, большэвік, пролетарый, рэволюцыя, социализм, коммуна, коммунизм, комсомол, пионер, Коминтерн, Профинтерн, профсоюз* і вытворных ад іх прадугледжвала замацаванне новай арфаэпічнай нормы, нехарактэрнай для традыцыйнага беларускага маўлення. Як прызнаваў у 60-я гады ХХ ст. М.В. Бірыла, «правапіс у паасобных выпадках дапускаў дваякае разуменне правіл, меў недакладныя фармулёўкі і неагавораныя выпадкі» [4, с. 165]. Таму змены, унесеныя ў нашу арфаграфію пастановай Савета Міністраў БССР 1957 г., былі скіраваны на дакладнасць і яснасць у фармулёўцы правіл, ліквідацыю разнабою ў арфаграфічным рэжыме і прадугледжвалі адначасовае рэдагаванне зноў жа арфаэпічных, марфалагічных, лексічных нормаў, а таксама метадалагічных аспектаў выкладання арфаграфіі ў агульнаадукацыйных установах краіны.

У гэты ж час былі сфармуляваны першачарговыя задачы кваліфікацыі беларускага правапісу на перспектыву. Сярод іх: а) удасканаленне або радыкальная змена некаторых арфаграфічных правілаў, якія з'яўляюцца крыніцай разнабою; б) устанаўленне дакладных крытэрыяў падзелу лексікі на славянскую і неславянскую; в) вывучэнне характару вымаўлення галосных і зычных у рознай па паходжанні лексіцы; г) вызначэнне характару вымаўлення галосных у першай частцы складаных слоў; д) стварэнне належных арфаэпічных і арфаграфічных даведнікаў і дапаможнікаў [6].

Падставамі для арфаграфічных змен у беларускай мове ў ХХІ ст., паводле працоўшчыкаў Закона «Аб правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі», сталі «выдаткі часу, вынік уплыву савецкай ідэалогіі на арфаграфію беларускай мовы», натуральнае развіццё мовы [7, с. 21], а таксама імкненне дасягнуць прастаты ў інтарэсах вывучэння і выкарыстання мовы з мэтай падняцця яе прэстыжу ў сучасным грамадстве. Пасля ўступлення Закона ў дзеянне *засталіся нязменнымі* наступныя асаблівасці існаваўшай графіка-арфаграфічнай мадэлі:

1. Кірылічная аснова ў рамках літарнага пісьма, хаця і былі прапановы перайсці на лацінскі алфавіт або запазычыць некаторыя знакі з украінскага пісьма. З гэтага вынікае, што моцнай і жыццетрывалай аказалася сацыяльная маркіраванасць нашай графічнай сістэмы, паколькі не адбылося мадыфікацыі літар з дапамогай дыякрытыкаў і рэстаўрацыі асобных знакаў сваёй пісьмовай традыцыі, як гэта назіралася ва ўкраінскай мове, дзе ў 1990 г. была вернута літара г для абазначэння выбухнога заднеязычнага гука (Український правопис. – Київ, 1990). Не былі выключаны лішнія літары, што сведчыць пра тое, што ў сучасным беларускім алфавіце ўсе яны фаналагічна патрэбныя (апраўданыя).

2. Гукавы змест знакаў пісьма: кожная літара па-ранейшаму перадае тыя ж гукі, што і раней.

3. Змест прынцыпова важных лексіка-фанемных правілаў, якія рэгулююць выбар паміж варыянтамі слоў, што адрозніваюцца саставам фанем. Напрыклад, а) перадача на пісьме асіміляцыйнай мяккасці (*снег, суддзя, дзверы*, а не *сьнег, судзьдзя, дзьверы*); б) напісанне літар *э, е* ў запазычанай лексіцы (*газета, сесія, фанетыка*, а не *газэта, сэсія, фанэтыка*); в) фіксацыя на пісьме мяккага [л'] (*класы, клуб, філасофія*, а не *клясы, клуб, філязофія*).

4. Ранейшыя фанемныя напісанні тыпу *метр, літр, тэатр, Аляксандр*, хаця і былі прапановы вярнуцца да існаваўшых у 20-я гг. XX ст. фанетычных *метар, літар, тэатар, Аляксандар*.

5. Ранейшыя сімволіка-арфаграфічныя напісанні (асобна, разам, праз злучок) на падставе думкі пра тое, што працэсы лексікалізацыі спалучэнняў слоў ідуць пастаянна і строгая безварыянтная рэгламентацыя напісанняў толькі разам або толькі праз злучок – малапрадуктыўны шлях удасканалення ўказаных правілаў [8, с. 17].

Арфаграфічныя інавацыі

У параўнанні з папярэднімі арфаграфічнымі прадпісаннямі, у правілах 2008 г. адбыліся наступныя тыпалагічныя змены:

I. Стварэнне і кадыфікацыя дыстрыбуцыйных правілаў, якія вызначаюць выбар літары. Сярод іх:

1. *Правіла аб напісанні літар э/е на канцы нязменных слоў (§ 3, п. 2)*, што паспрыяла стабілізацыі складовага прынцыпу беларускай графікі, сутнасць якога ў тым, што спалучэнне галоснага і зычнага гука ўяўляе сабой цэльны графічны элемент, абедзве часткі якога ўзаемаабумоўлены, г.зн., што галосныя і зычныя гукі чытаюцца з улікам суседніх і адпаведным чынам перадаюцца на пісьме. У выніку з'явілася простая і дакладная сістэма абазначэння цвёрдых і мяккіх гукаў, валодаючы якой заўсёды можна правільна абазначыць мяккасць або цвёрдасць зычнага нават у нестандартных выпадках: *Бернд Штангэ, камікадзэ, сальта-мартале*. Раней такой яснасці не назіралася. Напрыклад, у кнізе «Фанетыка беларускай літаратурнай мовы» адзначалася: «У нязменных запазычаных словах, якія заканчваюцца на [э], вымаўленне адпавядае напісанню ў большасці выпадкаў: [шымпанзэ], [кашнэ], [гласэ], [кафэ], [падэдэ], [варйэтэ]. Паслядоўна змякчаюцца перад [э] зычныя [л] і [к]: [букл'э], [рэл'э], [суфл'э], [п'ік'э], [кам'ун'ік'э]. Губны [м] у гэтым выпадку можа змякчацца (што адпавядае напісанню), але дапускаецца і вымаўленне без змякчэння: *рэнаме* [рэнам'э] і [рэнамэ], *рэзюме* [рэз'ум'э] і [рэз'умэ], *бурыме* [бурым'э] і [бурымэ]» [9, с. 318].

2. *Правілы напісання нескладовага ў і у складовага (§ 15, п. 1)*. Калі раней правапіс літар *у, ў* залежаў не толькі ад папярэдняга гука, але і ад паходжання слова, то цяпер этымалагічны паказчык не з'яўляецца вядучым. Асноўныя прынцыпы дыстрыбуцыі алографаў *у, ў* фіксуюцца ў залежнасці ад папярэдняга гука. Гэтая сучасная арфаграфічная норма не паўплывала на арфаэпію, паколькі і ранейшымі правіламі рэкаменда-

валася вымаўляць гук [ў] у пазіцыі пасля галосных незалежна ад паходжання слова. Пэўныя змены гэтае правіла аказала на складападзел. Калі раней напісанне ў у запазычаных словах залежала ад таго, ці ўтварае гэты гук склад (і ў гэтым была праблема), то цяпер нескладовае ў пазбаўляе ад праблемы складападзелу. Не складападзел уплывае на выбар літары-знака, а літара ўплывае на складападзел.

Увядзенне ў якасці выключэння з правіла слова *траур* дало падставу ўключыць яго ў актыўны слоўнік літаратурнай мовы, чаго не было.

3. *Правіла перадачы акання (§ 4, п. 2).* Гэтым пунктам правілаў замацоўваецца тэндэнцыя да ўніфікацыі дзеяння фанетычнага закона, які прынята называць «аканнем»: *Токіа*, *Ватэрлоа*, *трыа*. Уведзеная арфаграфічная інавацыя прадугледжвае ўнясенне адпаведных змен у правілы арфаэпіі, а таксама спрыяе скарачэнню саставу галосных фанем у агульнамоўным узусе.

4. *Правіла аб перадачы на пісьме ненаціскных фіналяў -эр/-эль у запазычанай лексіцы (§ 4, п. 6).* Стварэнне гэтага арфаграфічнага правіла аказала найбольшы ўплыў на розныя ўзроўні сістэмы беларускай літаратурнай мовы. Пад яго ўплывам адбылося змяненне: а) гукавой арганізацыі мовы, г.зн. сталі іншымі склад і паслядоўнасць фанем у асобных словах; параўн.: было – *бартэр*, *грэйдэр*, *тэндэр*; стала – *бартар*, *грэйдар*, *тэндар*; б) арфаэпічных нормаў, што прывяло да зацямнення змястоўнай сэнсаваадрознівальнай функцыі гукі ў словакорані і да нязвычайнасці, а часам непазнавальнасці асобных слоў у сувязі з іх новым графічным афармленнем: *баўар*, *блістар*, *бранякатар*, *стартар*, *фюрар*; з пункту погляду чытача яно не забяспечвае зрокава-графічнае адзінства іншамоўнай лексемы; в) лексічнай сістэмы беларускай літаратурнай мовы: новыя напісанні асобных слоў пашырылі корпус амонімаў: *катар* (судна) і *катар* (хвароба), *ліхтар* (судна) і *ліхтар* (прадмет), *педаль* (судовы служка) і *педаль* (частка веласіпеда), *статар* (палова унцыі манеты) і *статар* (частка рухавіка); г) лексікаграфічнага ўпарадкавання лексікі, г.зн., што словы, напрыклад, *ордэн*, *ордэнскі* павінны стаяць пасля слоў *ордар*, *ордарны*, а не наадварот.

У існуючым выглядзе правіла не задавальняе ў поўным аб'ёме патрэбнасці таго, хто піша. Яно складанае для практычнага прымянення і патрабуе пошуку новых метадычных прыёмаў для тлумачэння.

5. *Правіла перадачы якання (§ 6, п. 1).* Уступленне ў дзеянне правіла павінна ўніфікаваць літаратурнае вымаўленне гэтых слоў, зняць арфаэпічную варыянтнасць, якая назіралася раней. Так, у першым складзе перад націскам даследчыкі фіксавалі і дапускалі вымаўленне [э] або [эа] – [дз'эв'аты] і [дз'эав'аты]; [і] – *няма* [н'іма], *дзесяты* [дз'ів'аты], *дзесяты* [дз'іс'аты] [9, с. 319]. Цяпер адзінай нормай становіцца вымаўленне ў такой пазіцыі гукі [а] – [дз'ав'аты], [дз'ас'аты], [с'амнаццац']. Новае напісанне слова *шэсцьдзесят* з націскам на апошнім складзе замацоўвае ў узусе адзіную норму вымаўлення, якой не існавала.

6. *Правіла напісання некаторых спалучэнняў зычных (§ 13, п. 1).* Гэтая інавацыя не паўплывала на арфаэпію, бо словы вымаўляліся без гукі [т]. Аднак яна прывяла да ўскладнення марфемнага аналізу слова. Зменшылася нагляднасць вылучэння марфем. Гэтыя лексічныя адзінкі аўтаматычна трапілі ў разрад слоў, у якіх адбылося выпадзенне гукі, таму патрабуецца тэрміновая праўка ў марфемным слоўніку беларускай мовы, дзе пры дапамозе адпаведных памет варта будзе прыводзіць рэканструаваныя марфемы: *кантрас+н+ы* (кантрас+н+ы), чаго раней не рабілася.

7. *Правіла напісання літары й (§ 16, п. 3.),* якім прадугледжваецца гукавое спалучэнне зычнага гукі [й] з галоснымі ў словах іншамоўнага паходжання перадаваць ётаванымі галоснымі, як і ў словах уласнабеларускіх: *Нью-Ёрк*, *Емен*, *папая*.

У большасці падручнікаў і дапаможнікаў па беларускай мове для вышэйшых навучальных устаноў пры характарыстыцы прынцыпаў графічнай сістэмы адзначалася,

што складовы прынцып рэалізуецца толькі ў двух выпадках: 1) для абазначэння цвёрдасці і мяккасці зычных; 2) для абазначэння [j] літарамі *е, ё, я, ю, і*. Пра існуючае выключэнне са сферы дзеяння гэтага прынцыпу не ўпаміналася. Толькі ў адзінкавых вучэбных выданнях падавалася інфармацыя пра тое, што ў некаторых уласных імёнах іншамоўнага паходжання (*Нью-Йорк, Гюйо, Агайо*) гук [j] можа перадавацца літарай *й* у пачатку слова і пасля галосных [10, с. 102–103], так, як у рускай мове.

З увядзеннем новага арфаграфічнага правіла адступленне ад складовага прынцыпу беларускай графікі ліквідавана. Гэтым самым заканадаўча замацавалася спецыфічная асаблівасць беларускай графікі абазначаць гук [j] разам з наступным галосным толькі адной літарай (*е, ё, я, ю, і*) і нашы арфаграфічная і графічная сістэмы пазбавіліся неапраўданага ўплыву з боку рускай мовы, дзе гэтыя выключэнні засталіся.

8. *Праваніс галосных у абрэвіатурах.* У Законе маюцца два параграфы, якія рэгламентуюць напісанне галосных у складанаскарочаных словах і часткова супярэчаць адзін аднаму. Так, у § 7 (п. 4), гаворыцца: «Складанаскарочаныя словы пры напісанні звычайна разглядаюцца як простыя словы з адным націскам: *зямфонд, лясгас*» [11, с. 13]. У § 20 (п. 1) арфаграфічная рэкамендацыя гучыць наступным чынам: «У абрэвіатурах скарачаныя часткі пішуцца так, як у адпаведных поўных словах: *генплан (генеральны), запарк (заалагічны), педфак (педагагічны факультэт), ваенкам (ваенны камісар), лясгас (лясная гаспадарка), інтэрнал (інтэрнацыянальная паліцыя)* і інш.» [11, с. 25].

Як бачым, адно і тое ж слова (*лясгас*) прыводзіцца ў якасці прыкладу і ў § 7, і ў § 20, што падштурхоўвае моўцу да суб'ектыўнасці ў выбары правільнага напісання і выклікае «ўзаконеную» арфаграфічную варыянтнасць. Напрыклад, абрэвіатуры, утвораныя са словазлучэнняў *ваенны марак, зямельны аддзел* адны могуць напісаць *ваенмар, земаддзел* (паводле правіла § 7), другія – *ваенмар, зямаддзел* (паводле правіла § 20).

У такой сітуацыі неабходна апошні абзац § 7 апусціць (адмовіцца ад яго), і напісанне літар *е, я, о, а* ў абрэвіатурах суадносіць толькі з першым пунктам правіла § 20, якое спрыяе стабілізацыі арфаэпічнай нормы і непасрэдным чынам звязана са словазлучэннем, ад якога ўтвараецца абрэвіатура: *зямаддзел (зямельны аддзел), зямфонд (зямельны фонд), інфармбюро (інфармацыйнае бюро), племгас (племянная гаспадарка), селькам (сельскі камітэт), селькар (сельскі карэспандэнт), спецкар (спецыяльны карэспандэнт), спецфонд (спецыяльны фонд)* і інш.

II. Інавацыйныя арфаграфічныя правілы выклікалі змены ў аб'ёмах традыцыйных, фанемных і фанетычных напісанняў.

1. З'явіліся новыя фанетычныя напісанні. Калі раней у словах *дзевяты, Токію, камп'ютэр, кантрасны* вылучаныя літары пісаліся паводле традыцыйнага прынцыпу, то цяпер напісанні сталі фанетычнымі (адрознымі ад рускіх): *дзявяты, Токія, камп'ютар, кантрасны*. Такім чынам, адбылося выключэнне асобных традыцыйных напісанняў.

2. З'явіліся новыя фанемныя напісанні на месцы былых фанетычных: перастала абазначацца на пісьме пазіцыйная мяккасць зычных у кітайскіх назвах перад суфіксам -ск: *Чань-чунскі, Куэнь-лунскі* замест ранейшых *Чань-чуньскі, Куэнь-луньскі*.

III. Павялічылася колькасць правілаў, якія рэгламентуюць выбар напісанняў з вялікай/малой літары. Прычым маюцца разыходжанні з аналагічнымі правіламі ў рускай мове. Напрыклад, у рускім праванісе прапануецца абрэвіатуры *вуз, роно* пісаць з малой літары, у беларускай – з вялікай: *ВНУ, РАА*.

IV. Адбылося спрашчэнне правілаў пераносу слоў, паводле якога санкцыянуецца шырокая варыянтнасць рашэнняў без уліку марфемнай будовы: *бяс-крыў-дна* (раней), цяпер: *бя-скрыўдна, бяс-крыўдна, бяс-крыўдна, бяскрыў-дна, бяскрыўд-на*.

V. Вырашана адмовіцца ад існаваўшай практыкі ўключэння ў сферу дзеяння арфаграфіі граматычнай кадыфікацыі (выбар канчаткаў, іншых граматычных формаў).

У адрозненне ад рэфармаванага ў гэты час украінскага правапісу ўсе граматычныя беларускія варыянты былі аднесены да сферы граматыкі.

Заклучэнне

1. На ўсіх этапах кадыфікацыі беларускай арфаграфіі пісьмо разглядалася як сродак перадачы гукавой стыхіі маўлення, калі ставіліся і вырашаліся задачы адначасова наблізіць напісанне да вымаўлення і абгрунтаваць выбар арфаграм вымаўленнем, у выніку чаго назіраліся тэндэнцыі то набліжэння, то аддалення ад традыцыі пісаць па-беларуску так, як гэта было запачаткавана ў рускай мове. У Законе 2008 г. таксама захавалася тэндэнцыя вызначаць асобныя напісанні паводле вымаўлення (выбар літар *э, е* ў сярэдзіне запазычанай лексікі, перадача дзекання), што па-ранейшаму не спрыяе ліквідацыі арфаграфічнага разнабою.

2. Паколькі адна з мэтаў распрацоўкі Закона 2008 г. – спрасціць вывучэнне арфаграфіі ў агульнаадукацыйных установах, то можна з упэўненасцю канстатаваць, што яна дасягнута. Большасць новых правілаў адпавядае асноўнаму функцыянальнаму патрабаванню з пункту погляду таго, хто піша: яны простыя для засваення і выкарыстання. З пункту ж погляду чытача асобныя новыя напісанні на дадзены момант з'яўляюцца непрывычнымі з-за адсутнасці навыкаў візуальнага атаясамлівання слоў з той інфармацыяй, якую гэтыя словы перадаюць (*баўар, катар*).

3. Арфаграфічныя інавацыі, накіраваныя на ўзнаўленне заканамерных суадносін паміж вымаўленнем і правапісам, аказалі ўплыў на: а) гукавую арганізацыю маўлення (змяніўся склад і паслядоўнасць фанем у асобных словах – *бартар, тэндар; трыа, адажыа*); б) станаўленне новых арфаэпічных нормаў (*шэсцьдзясят; ініцаль; прафкам, інтэрпал; чань-чунскі*); в) сістэматызацыю дзеяння такога фанетычнага закона беларускай літаратурнай мовы, як «аканне» (*стагадовы, стагалосы*); г) стабілізацыю складовага прынцыпу беларускай графікі (*Мерымэ, Нью-Ёрк*); д) нагляднасць вылучэння марфем, што патрабуе адпаведнага ўдакладнення ў марфемным слоўніку падчас яго перавыдання (*кантрасны, баласны*); е) складападзел (*клоўн, раней кло-ун*) – з'явілася больш закрытых складоў (параўн.: *фаў-на, саў-на, раней: фа-у-на, са-у-на*); гэты факт патрабуе перагляду асобных вывадаў, змешчаных у «Кароткай граматыцы беларускай мовы» (Мн., 2007. – С. 45), дзе адзначаецца, што на сучасным этапе ў беларускай мове дзейнічае тэндэнцыя ўтварэння адкрытых складоў; ё) лексічную сістэму беларускай літаратурнай мовы: з'явіліся новыя аманімічныя адзінкі (*катар* (хвароба) і *катар* (лодка)); адбылося папаўненне сінанімічных радоў за кошт увядзення русізма *траур*, які не фіксаваўся ранейшымі слоўнікамі, уключэнне ў якасці прыкладу слова *наскі*, якое ў 70-я гады XX ст. класіфікавалася як дыялектнае.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Янакіев, М. Основы теории русской орфографии / М. Янакіев // Вопросы языкознания. – 1963. – № 5. – С. 47–57.
2. Шакун, Л.М. Роля Б. Тарашкевіча ў развіцці беларускай літаратурнай мовы / Л.М. Шакун // Весн. БДУ. – Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. – 1981. – № 3. – С. 24–33.
3. Клімаў, І. Рэформа 1933 года: Перадумовы і наступствы / І. Клімаў // Роднае слова. – 2003. – № 12. – С. 24–26.
4. Бірыла, М.В. Да пытання аб фарміраванні і важнейшых нормах беларускага літаратурнага вымаўлення / М.В. Бірыла // Весці Акад. навук БССР. Сер. грамад. навук. – 1958. – № 3. – С. 165–174.

5. Баршчэўская, Н. Ацэнка русіфікацыйных працэсаў у Беларусі Станіславам Станкевічам на старонках часопіса «Запісы» / Н. Баршчэўская // Мова і соцыум : зб. навук. прац / пад рэд. Я.Я. Іванова. – Магілёў : ГА МТ «Брама», 2004. – С. 80–91.

6. Комаровский, Е.М. Белорусское правописание (К вопросу о взаимоотношении между фонетическим и морфологическим принципами в белорусском правописании) : автореф. ... канд. филол. наук / Е.М. Комаровский ; БГУ им. В.И. Ленина ; каф. белорус. языка. – Минск, 1965. – 20 с.

7. Іўчанкаў, В. Беларускі правапіс: з дваццатага стагоддзя – у дваццаць першае / В. Іўчанкаў // Роднае слова. – 2009. – № 2. – С. 20–23.

8. Мечковская, Н.Б. Типология графико-орфографических реформ в истории славянской письменности: фонетико-фонологические и социосемиотические аспекты / Н.Б. Мечковская ; Белорус. ком. славистов. – Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1998. – 32 с.

9. Фанетыка беларускай літаратурнай мовы / І.Р. Бурлыка [і інш.] ; рэд. А.І. Падлужны. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 335 с.

10. Курс сучаснай беларускай літаратурнай мовы. Фанетыка. Арфаграфія. Лексікалогія : падруч. для студэнтаў філал. факультэтаў ун-таў і педагогіч. ін-таў / М.В. Бірыла, М.Г. Булахаў, П.П. Шуба. – Мінск. : Дзярж. вучэб.-педагаг. выд-ва М-ва асветы БССР, 1961. – 206 с.

11. Правілы беларускай арфаграфіі і пунктуацыі : зацв. Законам Рэсп. Беларусь ад 23 ліпеня 2008 г. № 430-З. – Мінск : Нац. цэнтр прававой інфарм. Рэсп. Беларусь, 2008. – 144 с.

Kulikovich U.I. Grafiko-spelling Innovations in Modern Belarusky Spelling

In article the basic grafiko-spelling innovations in modern Belarus spelling after an adoption of law of Byelorussia «About rules of the Belarus spelling and a punctuation» (2008), their influence on other levels of the Belarus literary language are shined. The attention to the general laws that result from historical codification of spelling norms, and also on is paid what typological laws of the Belarus letter remained not touched though were widely discussed in the scientific environment. The publication material has a practical orientation: it is addressed teachers of HIGH SCHOOLS, students – to modern both future authors and editors of textbooks, directories, dictionaries.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 16.05.2012

УДК 811. 161. 3

І. У. Сацута

АСАБЛІВАСЦІ СЛОВАЗМЯНЕННЯ НАЗОЎНІКАЎ У СТАРАБЕЛАРУСКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ «ГІСТОРЫІ АБ АТЫЛЕ»

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці словазмянення назоўнікаў у старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле». У граматычным плане адбылося спрашчэнне парадыгмаў скланення. У помніку адзначаецца пэўная колькасць традыцыйных, устарэлых форм, а таксама запазычанняў з польскага арыгінала.

У пачатковы перыяд агульнаўсходнеславянскай мовы назоўнікі размяркоўваліся паміж рознымі тыпамі скланення. Пазней у сувязі з разбурэннем старой сістэмы скланення пачала дзейнічаць тэндэнцыя да ўніфікацыі. Яе праяўленнем сталі пэўныя змены склонавых форм, якія прывялі да пераразмеркавання назоўнікаў па прадуктыўных тыпах скланення. Вынікам гэтага працэсу з'явілася сучасная сістэма канчаткаў назоўнікаў. Характар і некаторыя асаблівасці станаўлення новай сістэмы канчаткаў назоўнікаў мужчынскага і ніякага роду выразна прасочваюцца пры аналізе паасобных склонавых форм мовы старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле».

У назоўным склоне адзіночнага ліку назоўнікі мужчынскага роду незалежна ад старажытнага тыпу скланення адзначаны ў старабеларускім перакладзе з атрыманым у спадчыну ад агульнаславянскай эпохі нулявым канчаткам: *єх^а до него Дэтрыкъ авы з нимъ поради^а* [1, с. 107]; *вди^а ге^аманъ былъ забитъ* [1, с. 113]; *бы его Ма^асъ и зброю ѿбиралъ* [1, с. 119]; *Гаръдэры^а король кгэпидо^а велми мо^аны^а и валё^аны^а* [1, с. 123]; *леж^а межи тыми мѣ^ацы гдѣ с^а Рэ^аи Дуна^а почи^ае^а* [1, с. 125]; *што бы за щ^аѣ єм^а на во^ане бо^ашвецалъ* [1, с. 135]; *Тэвдорыко^асынъ ... секъ с^а с ними мѹжне* [1, с. 149]; *не бачыте и^а ѿвесь лю^ав неволи и маестности* [1, с. 171]; *за такн^азлостивы^аѹчыно^а справе^аливы^асѹбожы^а бѹдетъ ждати* [1, с. 173]; *рокъ, которого Атыла шбѹры^а с^а на вѣло^акѹю зе^алю, бы^аш^а нароже^ага божого чотырыста п^адес^аты^а* [1, с. 187]; *бѹсѣ^а на верхѹ нѣкоторое высокое вежи гне^адо мѣ^а* [1, с. 191]; *Атыла ... жд^а часу, авы скоро бы шгонъ ѿтихъ* [1, с. 191]; *конъ ... не маючы в собѣ жа^ано^аѿпережаючое хоробы знаку нагле здо^а* [1, с. 207]; *дѣдъ его по ш^ацѹ бы^а жы^а* [1, с. 209].

Асаблівасцю, характэрнай для старабеларускай пісьмовай мовы, з'яўлялася спарадычнае напісанне ў некаторых перакладных помніках рэлігійных і свецкіх жанраў XV–XVII стст. паасобных іншамовных слоў мужчынскага роду, пераважна ўласных імён, з канцавым лацінскім *-усь/-юсь* [2, с. 16]. Такія ўтварэнні характэрны і для старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле», дзе яны паявіліся пад уплывам польскага арыгінала: *сторожѹ... де^ажалъ с тоѣ стороны Дунаѹ не^аки^а Матэрнѹ^а* [1, с. 107]; *новина пры^ала, и^а Тэ^ашзы^асъ цэс^аѹме^а* [1, с. 121]; *Эцы^асъ... ѿмысли^а... споко^аны^а живо^а вести* [1, с. 129]; *тотъ тогды кгда Гоноры^асъ ѿме^а вернѹ^а с^а до Рымѹ* [1, с. 129]; *Аэцы^асъ... посла^а тогды по^алы до него* [1, с. 131]; *Королемъ былъ Мэронэ^асъ* [1, с. 137]; *Трокгѹсъ Помпэюсъ пишетъ ижъ тѹю землю... названо... Ишпаниею* [1, с. 137]; *Которы^а сло^а Люпѹсъ ѿлекнѹвши с^а рѣ^алъ* [1, с. 161]; *В то^а часъ Этэре^асъ сы^а короля а^акгельско^а почалъ с^а старать в малъже^аство ш ѿршѹлю* [1, с. 175]; *Эѿзэби^асъ прыкладаетъ до того шдинъ ро^а*; параўн. польск. *Euzebius przykláda do thego ieden rok* [1, с. 187]; *Атыла ѿродилъ с^а бы^а того дня, которого Юли^асъ цэс^а*; параўн. польск. *Atylávrodził sie był tego dnia, kthorego Juliusz Czesarz* [1, с. 534]. У абодвух перакладах фіксуецца ўсечаныя формы, у якіх у выніку

З канчаткам **-а-я(-а)** ужываюцца імёны людзей, назвы асоб па адміністрацый-ных пасадах, роду заняткаў, сацыяльным становішчы, сваяцкіх адносінах, духоўных якасцях, назвы пабудов, жывёл і г.д.: *тамъ справі^ѣшы жо^унеры свое ѹдарыми знагла а бе^ѣ вѣсти ѡ по^уночы на Матѣ^ѣна и на Дэтрыка [1, с. 109]; ѹчынили ѡгро^уны^ѣ а стра^шливы^ѣ ѡкрыкъ бѣючы по во^ускѹ в бѣ^ѣны стреляючы здалека на непрытѣла [1, с. 115]; ѡное раны бли^зною и стрелы половицою^у цѣсара ѡ собѣ сведѣц^ѣтво далъ [1, с. 115]; за сполны^ѣ вси^ѣ зазvole^ѣемъроку ѡ^у нароженьа сына божого чотыры ста первого ѡбрали Королѣ^ѣ [1, с. 117]; велмиро^утро^уны^ѣ и хитры^ѣ, в би^ѣве всего догладаючы^ѣ, часомъ му^жного жо^унера, часо^у спра^ѣного гѣ^ѣмана повн^ѣности досы^ѣ чынечы [1, с. 117]; за бога хвалили Ѣвиша, Марса, Мѣркурыѣша и Вѣнуса [1, с. 121]; в тотъ часъ з великою силою хотѣл са до Аѣцѣса и Тѣшдорыка прилѹчити [1, с. 127]; згине^ѣемъ ге^ѣмана не^ѣрыательскаго ... са^ѣ себе тѣ^ѣшилъ [1, с. 139]; А Ѣа^ѣкгивана корола... в сере^ѣнемъ гѣ^ѣфе поставили [1, с. 147]; Ѣгрове з лѹко^ѣ... непрытѣла коне^ѣ и люде^ѣ много ра^ѣ задали [1, с. 147]; Тразымѹндо^ѣ ѡте^ѣ ... ѡ^у некоторо^ѣ игрына скрѹчоны^ѣ с кона на зѣмлю бы^ѣ в битве пото^ѣтаны^ѣ [1, с. 147]; Тразымѹ^ѣдъ Тѣшдорыка ѡ^ѣца своего сме^ѣти велми жа^ѣлѹчинназа^ѣтре^ѣ ... ѹчини^ѣ а^ѣ емѹ з великою поче^ѣст^ѣностью тако королевнѣ ѡ^ѣх^ѣо^ѣ [1, с. 149]; прото каза^ѣши вси^ѣ вы^ѣти ѹчини^ѣ до Тразымѹ^ѣда речъ тыми словы [1, с. 153]; ре^ѣлъ, хто^ѣ са би-чови бога моего ѡ^ѣреть [1, с. 161]; або поволно^ѣтѹ А ѹкладностью ѡного вискупѣ бѹдѹчы звѣтажоны^ѣ, ...не ѹчинишы жа^ѣное шкоды и кривды никому, ...з мѣ^ѣта выѣха^ѣ [1, с. 161]; Каза^ѣ потомъ браны мѣст^ѣьскиѡ^ѣворыть А держечы по^ѣ нимъ кона за поводы з великою ѹчтивостію впроводи^ѣ [1, с. 161]; его звано^ѣлюпѣ то е^ѣст^ѣ волѣкъъ чловекъ свѣтобливого живота [1, с. 161]; Тотъ зъ Ѣтропею сестрою сво-*

ёю панё^акою, ешчэ з молоды^а лѣтъ до кляштора даною, ... ўстави^ане са молі^авами ба-
вили [1, с. 163]; Але са на вси^а сrojыли, и на ты^а которые са были до костела
зобра^а [1, с. 171]; заручы^а еє за Этэредса [1, с. 175]; са^а Атыла абы мо^а вѣдати
што са по вси^ахъ краиннахъ свѣта дѣе^а постанови^а на чотыро^а мѣ^аахъ пос^аты
[1, с. 179]; Панове прѣне^ашыє рымскіє... шли до Два папежа [1, с. 197]; Атыла...
неіакого Зовара во^аска своего Ге^амана шбра^а, которы^а вѣ^ашы немалую часть
во^аска тагну^а до Апүли [1, с. 197]; посла^а до Вале^атыяна брата еє посла своего
[1, с. 203]; в гробе про^ако^а его поховано на долине Кэазо недалеко ш^астольпа
камен^а [1, с. 205].

Па паслядоўнасці захавання старых форм да адзначаных назоўнікаў набліжа-
юцца геаграфічныя назвы, аднак для асобных назоўнікаў фіксуецца толькі новы канча-
так: то^а тогды... положы^а са недалеко ш^а Дунажкъ полу^анево^а стороне [1, с. 107];
рекою проти^а воды прыехала до Кольназ великою радо^аю [1, с. 175]; але половицу
тоє стрелы... до Рымү бы^а зъ собою зане^а [1, с. 115]; Тамъ зоставившы корабли и
и^ашэ спраты шла пѣша до Рымү [1, с. 175].

Асаблівасцю гэтай групы назоўнікаў у старабеларускай літаратурна-пісьмовай
мове з’яўляецца тое, што ўжываліся яны звычайна з прыназоўнікамі і адлюстроўваліся
часцей за ўсё ў помніках рэлігійных і свецкіх жанраў. Відаць, таму колькасць напісан-
няў аналагічных слоў са старым канчаткам тут некалькі большая ў параўнанні з іншымі
прадметна-тэматычнымі разрадамі, хоць унутры самой групы яны паступова замяняліся
напісаннямі з новым канчаткам [2, с. 22].

Стары канчатак з’яўляецца адзіным у назвах месяцаў: ўме^а петна^ацатого дня
ма^аца [1, с. 205]. Ён захаваўся нязменна на ўсім працягу развіцця старабеларускай мо-
вы ў помніках розных жанраў.

Канчатак -і/-ю ў старабеларускім перакладзе маюць назвы з’яў псіхічнай дзей-
насці чалавека: абы^амы ... для страху смерти не ш^астүповали [1, с. 165]; коли его
ш^арали короле^а мѣлъ дванадца^а лѣт што е^ат проти^а разүмү [1, с. 207];
аддзяяслоўныя назоўнікі, якія абазначаюць разнастайныя апрадмечаныя дзеянні: То е^ат
земя перее^адү [1, с. 109]; Атыль^а... бы^а середне^а ўзростү, ...походү го^адого
[1, с. 117]; абы его чоты^а насильне^ашыє народы ш^асходү сло^аца пэръсове,
ш^азаходү висикготове ... штерегли са [1, с. 123]; на тотъ часво^аска егобыло пать
кротъ сто тисече^а до бою люде^а го^аны^а [1, с. 125]; ш^ано може^а што славы достать з
үпорү а з неро^амылности [1, с. 155]; аднаскладовыя канкрэтныя назоўнікі: з кгру^атү
выве^анүшы, ... тагну^ал з во^аско^а до Ко^астанцэн [1, с. 127]; жадэ^а чоловѣкъ до бо-
роненьа мүрү пристүпити не смѣлъ [1, с. 161]; назвы розных адцягненых паняццяў:
за нашо^авѣкү бү^акү^ады^ачыками зовү^а [1, с. 127]; хотечы и^а... до сполного покою...
привести, мѣчъ свои тепер в рүки твои дал [1, с. 135]; два разы того року было
за^амѣньє мѣсеца [1, с. 139]; са^а ча^а а снадности до^аточе^ата волное би^авы иска^а
[1, с. 145]; Валами^а с правого рогү зъ штрокготами Эцыдса ры^аски^а чольне^ашы^а
лю^а штре награвалъ [1, с. 147]; Атыла... довѣда^ашыса ш^а шпѣкго^аўмыслү тразн-
мүнъдого... при^ава^а до себе свои жо^анеро^а [1, с. 149]; та^а ўчыни^ашы водле звычайу
народүсвоего Ма^асови шфары и иншыє шходы... вытагну^а з во^аскомъ до други^а
фра^ацү^аки^а мѣ^ат [1, с. 159]; Атыла мѣлъ ўмереть року вѣкү своего па^адеса^а
шо^атого [1, с. 205]; назоўнікі са зборным значэннем: пе^аве^а чере^а Дуна^а ве^анүли са до
своего шбозү [1, с. 111]; ко^ады^а шбачыти мо^а мү^аство шбо^ага людү [1, с. 111];
ро^аказал тогды вси^а шнымъ гру^абого народү краинна^а... абы е^амү послү^аны бы^а [1, с.
119].

Звяртае на сябе ўвагу шырокае адлюстраванне ў старабеларускім перакладзе канчатка *-і/-ю* ў пэўных семантычных групах. Афармленне роднага склону канкрэтных і зборных назоўнікаў новым канчаткам у якасці факультатыўнай нормы сведчыць аб значным пашырэнні яго ў вуснай мове XVI ст., чаго не было раней, бо ў ранняй старабеларускай пісьменнасці тут найбольш трывала захоўваўся яшчэ канчатак *-а/-я*. Можна меркаваць, што пры выбары таго або іншага канчатка беларускі перакладчык арыентаваўся на польскі пераклад, у якім канчатак *-і/-ю* вельмі пашыраны. На гэту думку наводзяць шматлікія супадзенні форм роднага склону ў абедзвюх крыніцах: *с Пэсы до пэного часу переміе взалъ*; параўн. польск. *s Persy do pewnego czasu przymierze wziął* [1, с. 468]; *Бо ты естэсь Би" Божы" на кара"е выстѣ"ковъ людѣ хрестѣ"скаго посланы"*; параўн. польск. *Bo thy iesteś Bicz Boży, nākārane występku ludu Krześciāńskiego posłany* [1, с. 480]; *сѣть ѡзростѣ высокого, але на працѣ нетерпеливы*; параўн. польск. *są wzrostu wysokiego, ale nā pracę niecierpliwy* [1, с. 516]; *и"шые въсходѣ сл"ца краинны... по" наши" панова"емъ сѣть*; параўн. польск. *Insze Wschodu Słonce krainy... pod naszym pānowāniem są* [1, с. 516]; *каза" ра"ные до шбозѣ в"водитъ*; параўн. польск. *kazał rānne do obozu odwieźć* [1, с. 523]; *А такъ во"ле пререченого рахѣ"кѣ... в то" часъ емѣ было се"деса" лѣ"т и двѣ*; параўн. польск. *A tak wedle przereczonego rāchunku... w ten czas mi było siedmdziesiąt lat y dwie* [1, с. 535].

У агульна славянскі перыяд назоўнікі асноўна*й у родным склоне адзіночнага ліку мелі адзіны канчатак *-і*. Аднак вельмі рана адушаўленыя назоўнікі пад уплывам асноў на *ѡ пачалі ўжывацца з канчаткам *-а*. У старабеларускай мове старыя формы такіх назоўнікаў практычна адсутнічаюць. У вывучаемым помніку пазнейшы канчатак *-а* мае назоўнік *сынъ: року в"народженьа сына божого чотырыста первого шбрали Короле"Атылю* [1, с. 117]; *в ко"до" потребе вое"но" ѡживали ажъ до ча"у Кре"си сына торонowego* [1, с. 121]. Са спрадвечным канчаткам ужываецца неадушаўлены назоўнік *домъ: допустѣ"и мѣ до дому нти* [1, с. 163]; *каза" сѣ е" до дому вернутъ* [1, с. 163]; *ѡтекла на верхъ дому своего* [1, с. 193].

Нешматлікія назоўнікі мужчынскага роду з асновай на *і ў старабеларускі перыяд фактычна нічым не адрозніваліся ў родным склоне адзіночнага ліку ад назоўнікаў асноў на *ѡ і замест канчатка *-и* мелі канчатак *-я(-а)*, з якім у старабеларускім перакладзе зафіксаваны назоўнік *огонь: ви"шы емѣ к воли написаные до шгна вкину"ти казалъ* [1, с. 195].

У старабеларускай мове ў пераважнай большасці выпадкаў назоўнікі мужчынскага і ніякага роду з былой асновай на *н у родным склоне адзіночнага ліку выступалі з канчаткам *-и*, запазычаным яшчэ ў агульнаўсходнеславянскі перыяд ад назоўнікаў з асновай на *і. Гэтыя назоўнікі часам ужываліся з канчаткам *-я(-а)*, крыніцай якога з'яўляюцца асновы на *ѡ, што знайшло адлюстраванне ў старабеларускім перакладзе, дзе новы канчатак адзіны: *Много королевъ и народѡ" бѣдѣчѣдо тогопрыведены ча"ю имена его славою* [1, с. 123]; *на паметкѣ имени атылевого вси" людемъ волны" до мѣ"ца шного бы" прытѣ"* [1, с. 123]; *бе" шхиленьа королевства с коренѣ выворочаю"* [1, с. 135]; *в"дня вчора"него звѣ"ле"* [1, с. 155]; *замо" шны"... в" своего имени назва" Бѣдою* [1, с. 179]; *Тѣл би"ва трывала а" до пѣ"на"цатого дня а не пѣ"ве" сѣ ско"чы"а* [1, с. 209].

У родным склоне адзіночнага ліку назоўнікі з асновамі на *с пад уплывам назоўнікаў ніякага роду з асновамі на *ѡ ўжываюцца ў помніку з канчаткам *-а* і без суфікса: *дѣти и дѣво"ки плакали, крычали голо" до неба выносечы* [1, с. 173]; *шпева"е коесь з неба слышано* [1, с. 173]; *голова хотѣ в" тѣла в"пала* [1, с. 173]; *нѣкоторые хлопи зъ села... люди ѡродливые и дѣжого тѣла... чынили штѣки дивные* [1, с. 193].

У агульнаўсходнеславянскай мове назоўнікі жаночага роду размяркоўваліся паміж чатырма тыпамі скланення. У сувязі з дзеяннем тэндэнцыі да ўніфікацыі ў іх пачалі адбывацца змены, якія прывялі да паступовага разбурэння старой сістэмы скланення і ўзнікнення новай. Гэты працэс часткова захапіў і перыяд фарміравання старабеларускай мовы. Ён выразна прасочваецца пры аналізе паасобных склонавых форм.

У назоўным склоне адзіночнага ліку назоўнікі жаночага роду з асновай на **ā* зафіксаваны са старажытным канчаткам -*а/-я(-а)*: *Была тэды быстра и великаа битва и поражаа з обѣю стороу* [1, с. 111]; *такроуника дгорскаа свѣтчыть же тау великое воуско мѣ* [1, с. 119]; *иу такаа его была вырваа воунаа* [1, с. 119]; *абы стародаунаа крѣда кгоутоу утдгрову дучинена была поущина* [1, с. 133]; *река Ангерь с правое стороны заважаеу* [1, с. 141]; *тоу тэу прэкладаючы, же пеушаа сила непрыатеускаа еу преломена* [1, с. 151]; *Эдтропа тоугнула са ему до волосу* [1, с. 173]; *доведавши са же дршула назадъ едеу а до Кольна противъ ее бу выеху* [1, с. 175]; *поу мау его и забу и казау вкинути и Дунау, над которымъ Быкаубрыа... дгровское мѣсто лежу* [1, с. 179]; *Пауноуна, Гэбуускаа зеула Трацыа, Мацэдоуна, Оловеускаа зеула... поу нашыу пановауеу сѣу* [1, с. 183]; *влоукаа зеула в короукоу часе не з великою працоу наша будеу* [1, с. 183].

Адзінай рэшткай ужывання назоўнікаў жаночага роду назоўнага склону адзіночнага ліку з канчатакам -*и* з'яўляецца слова *пани*, якое захавалася тут пад уплывам адпаведнай формы польскай мовы: *Милькота тэу пани моладаа вхуодечы до ложницы тау са веу ми в правую ногу в пороударыла* [1, с. 207]. Для гэтага слова фіксуецца і новы канчатак: *иунаа шлахуеунаа пауна ...чыстостъ свою Хрыстѣсу праудивомуу девиуства ублюбеуцови уфаровала* [1, с. 175].

Канчатак -*а/-я(-а)* маюць таксама назоўнікі мужчынскага роду з былой асновай на **в*: *Гороу тисечеу ихъ полегло, межу которыми Бэла, Кэвэ и Кадыка геу ману побиты* [1, с. 111]; *тэды нѣкоторуу воувода добывши шаулистау его* [1, с. 171]; *Буда брау его в животеу Атылевуу ничого пэвуноу не вѣдалъ* [1, с. 183].

Назоўнікі жаночага роду з асновай на **ī* ў назоўным склоне адзіночнага ліку выступаюць у зыходнай форме з нулявым канчаткам: *котораа коли мене рѣу щаулива вышэу вынесла* [1, с. 141]; *иунаа нощъ не много иу силы або сэуца прыдауу могла* [1, с. 151]; *але смеуеу иу не сѣхо са нау иуереу* [1, с. 155]; *моу наша будеу цэла зау жды* [1, с. 157]; *Поутивоу сама бы вела насъ до того* [1, с. 165]; *уу тѣль же дзросла была куштѣливаа прыповеуеу д его жуу неровъ* [1, с. 201]; *буушаа чауу постродуу жуу нероу уу дгровъ побита была* [1, с. 209].

Яшчэ ў помніках стараславянскай мовы пачалося выцясненне ў назоўным склоне адзіночнага ліку старажытных форм тыпу *бры, любы, црѣкы* з-за іх невыразнасці формамі вінавальнага склону на -*ѣв*. Такія формы ў даследуемым помніку з'яўляюцца адзінымі: *кросу во всемъ тѣле его дзварыла, а уу твеу до заснуу пустила са ему кросу носомъ и ддусила его* [1, с. 205]; *Милькота почула же горячаа кросу еу на пеу си тѣла, а уу чѣушы са почала мужа кликати и будитъ* [1, с. 205].

У родным склоне адзіночнага ліку назоўнікі жаночага роду асноў на **ā* ўжываюцца з атрыманым у спадчыну ад агульнаўсходнеславянскай мовы канчаткам -*ы/-и*: *занеу баушы зброн иуубозу почали дтекути* [1, с. 109]; *дгрове чауу с порауки проушое нощу... смѣле протѣко непрыателю шли* [1, с. 111]; *Атылаа... буу... головы воуле иуушыу члоукоу помеуное, ...бороды рѣдѣкоуе, ...руки хѣукоуе и муукоуе* [1, с. 117]; *Много людеу з далекиу краиу до него са з доброуе воли своесезѣу дчало* [1, с. 125]; *протѣ немецкое напеувеу а потоу и фрауцуское зеули шаблю поднесѣ* [1, с. 125]; *все будовауе для уубороны дучиненоу казау показити* [1, с. 127]; *Жикгимууу ко-*

роль бѹдучы на то^т часть шное зѣ^{ли} панѡ^н не далеко ш^тмѣ^ста ... на^а Рѣномълежащѡ^ѡ, з велики^н во^сско^н дорогѹ емѹ зашѡ^ѡ [1, с. 127]; бы сѧ крѣ^ѣды шное порѣ^жки помстити могѹ [1, с. 181]; па^нство ры^нское водѣ воли свое^ѡ нае^ждчали [1, с. 183]; жадное и^ншое надѣ^ни здорѡ^ѡ не мѣ^{ли} [1, с. 191].

Асаблівасцю ў скланенні гэтай групы слоў можна лічыць тое, што апошні галосны асновы *и* замяняецца галосным *е* (э, ѣ): тагну^ѡ з во^сско^н до Ко^нстанцѣ^н [1, с. 127]; трэтью часть во^сска своего до Ишпанѣ^н бы^ѡ посла^ѡ [1, с. 137]; Францѣ^н немалѹю часть... по^ѡ нашы^ѡ панова^ѡ емѹ сѹть [1, с. 183]; ѹтекли были до некоторое вы^ѡпы недалеко ш^т Аквилѣ^н [1, с. 187].

Той жа канчатак, што і назоўнікі жаночага роду, у родным склоне адзіночнага ліку маюць назоўнікі мужчынскага роду: Ѹ Атыли^н и Ѹв ѹгрьѡ^ѡ бы^ѡ в ласцѣ [1, с. 129]; И привели его до Атыли^н [1, с. 133].

Канчатак *-и* ў родным склоне адзіночнага ліку быў характэрны таксама для назоўнікаў з асновамі на *ї і на *ы. Ѹдарыли знагла а бе^ѡвѣ^ѡсти ш по^ѡночы на Матѡ^ѡна [1, с. 109]; указалъ бы по собѣ^ѡ неаки^ѡ зна^ѡскро^нности, по^ѡстагливости и справѣдливѡ^ѡсти [1, с. 123]; ш^ѡно може^ѡ што славы достать з ѹпорѹа з нерѡ^ѡмы^ѡлности [1, с. 155]; вси были шсѡ^ѡливѡе цноты и чыстости [1, с. 175]; великое крви и лю^ѡское и ко^ѡское было пролитѣ [1, с. 147]; есте вы ш^ѡпра^ѡдивы^ѡ а мѹжны^ѡ жо^ѡнерѡ^ѡкрови далеко ш^ѡродили [1, с. 171].

Для назоўніка з былой асновай на зычны *матн* ў родным склоне характэрна форма з суфіксам *-к-* замест былога *-ѡ-*: его приведѣно до цѣсара за радою Плацѣдѣ^н матки [1, с. 129].

У давальным склоне адзіночнага ліку назоўнікі жаночага роду з асновай на *ā маюць канчатак *-ѡ-и*. Которѡ^ѡ идѣть шдѣ Тисы реки а^ѡ до другоѡе реки Танай^ѡ кѹ по^ѡно^ѡнѡ^ѡсторѡнѣ [1, с. 119]; а его дѹхѹ, на^ѡхненѹю и воли мѹшѹ быти послушѡ^ѡ [1, с. 167]; такѹ много панѣ^ѡ дали и^ѡѹршѹли в товарѹ^ѡство [1, с. 175]; подѡ^ѡна ре^ѡ ѣ^ѡт кѹ вѣ^ѡрѣ [1, с. 177]; а пото^ѡмъ вѹзлетѣ^ѡ кѹ горѣ [1, с. 187]; шгледѣ^ѡли сѧ были на всѡ^ѡкнѣ потребы ... кѹ шборѡнѣ ме^ѡта [1, с. 187].

Аналагічна афармляецца давальны склон назоўнікаў мужчынскага роду адзіночнага ліку з асновай на *ā: королю Атыли добровѡ^ѡне сѧ по^ѡдали [1, с. 125]; не^ѡцы на шнѹ часть Атыли послушѡ^ѡни были [1, с. 147]; все тобѣ^ѡ тако слѹзѣ бо^ѡжѡмѹ... послушѡ^ѡно бѹдѣть [1, с. 161].

Назоўнікі жаночага і мужчынскага роду з асновай на *ā маюць у вінавальным склоне адзіночнага ліку спрадвечны канчатак *-ѹ-ю*: Го^ѡбѹскѹю землѹ, Ахѹю, Трацѹю и Мацѣдонѹю Ѹ свое^ѡ вла^ѡности мѣ^ѡлѹ [1, с. 107]; в людѹ Ѹго^ѡскомѹ великѹю порѣ^жкѹ чынили [1, с. 111]; половницѹ тоѡе стрелы... до Рымѹ бы^ѡ зѹ собою занѣ [1, с. 115]; шѡрали короле^ѡ Атылѹ [1, с. 117]; бы его Ма^ѡсѹ Ѹ зѡроѹ ѡбиралѹ [1, с. 119]; Бѹдѹ брата своего переложѹ надѹ Ѹсеѹ шноѹ кранноѹ [1, с. 119]; на тѹю во^ѡнѹ готова^ѡѡ новина пры^ѡла [1, с. 121]; з велики^н во^сско^н дорогѹ емѹ зашѡ^ѡ [1, с. 127]; то сѧ Атыли на^ѡнадѣ^ѡ прыдало [1, с. 131]; ко^ѡтоѡе за давны^ѡ часѡѹ ш^ѡнесли были ш^ѡѸгровѹ кривдѹ [1, с. 131]; ѣсмо мѣ^ѡли іакѹю надѣ^ѡю шборѡне^ѡѡ [1, с. 137]; Ѹѹтропѹю... з велики^н плачо^ѡ похѡвали [1, с. 173]; шныѡе дѹжыѡе тѣ^ѡла... сѧ бо^ѡздѣ^ѡ на жо^ѡне^ѡскѹю працѹ ни^ѡли на кѹкглѡ^ѡство згодити могѹть [1, с. 193]; проси^ѡ абы емѹ да^ѡ в ма^ѡже^ѡство Гонорѹю сѡстрѹ своѹю в посагѹ половницѹ панства своего [1, с. 203].

Форма назоўнікаў жаночага роду на *ї ў вінавальным склоне адзіночнага ліку супадае з формай назоўнага склону і мае нулявы канчатак: частью мо^ѡю ча^ѡтѹ тѣ^ѡчерезѹ пода^ѡѣ подѹ своѹю мо^ѡ подѣ^ѡбили [1, с. 113]; Жо^ѡнеры его мѣ^ѡли бронѹ с тата^ѡскоезѣ^ѡли прынесѣнѹю [1, с. 121]; до фра^ѡцѹско^ѡ земли прытагнулѹ

БОЛЬШЪ ДЛА ТОГО АБЫ КОРОЛЕВЪ И НАРОДОВЪ ПРЫАЗНЬ НИЖЛИ НЕПРЫАЗНЬ СОБѢ ЗЪЕДНАЛЪ [1, с. 131].

У творным склоне адзіночнага ліку назоўнікі жаночага роду з асновай на *ā і на зычны ўжываюцца з канчаткам -ою/-єю (-эю): *са та^а стали ѿ людє^е пото^аныхъ памє^ткою* [1, с. 113]; *стреляючи здалека на нерыпатела ро^зною бронею мешали и^и гүфъцы* [1, с. 115]; *до Конста^атынопола з надѣєю звитє^нства прыближа^а са* [1, с. 121]; *ѿгрове ѿ гэт^аманѡ тэ^адзозыѡсовы^к ѿдною би^твою были звитажоны* [1, с. 121]; *вы за моєю справою проти^ѣ ни^ѣ вытѣ^анете* [1, с. 145]; *тую землю которую пере^а ты^и Иберыєю^ѡ Ибэра звано, на^звано ѿ И^шпала И^шпаниею* [1, с. 159]; *Тотъ зъ Эѡтропею сестрою своею панє^нкою ... ѡстави^ине са моли^твами бавили* [1, с. 163]; *за его хоругѡюсмѣле по^ддуть* [1, с. 185]; *мещаны позабива^а, мѣсто збұры^и и з землею зровналъ* [1, с. 197]; *ѡшула назадъ еде^т зъ ма^ткою и з сестрою Флюре^нтыною* [1, с. 175]; *почали бұдовать тоє мѣсто, которое теперь Венецю зовуть* [1, с. 203].

Выпадкаў ужывання скарачанага канчатка -ой/-ей у разглядаемым помніку не сустракаецца, як не сустракаецца гэты канчатак і ў іншых помніках старабеларускай пісьменнасці, хоць Я.Ф. Карскі пісаў, што з’яўленне яго ў беларускіх крыніцах адзначаецца ўжо з XV ст., аднак ілюстрацыйнага матэрыялу на гэту з’яву ён не прыводзіў [2, с. 53].

У творным склоне адзіночнага ліку канчатак -ою маюць таксама назоўнікі мужчынскага роду цвёрдай разнавіднасці з асновай на *ā. Назоўнікі мяккай разнавіднасці набылі ўжо форму старых асноў на*ō: *только самъ вже бы^и з братомъ Бұдою зо^ата^а* [1, с. 117]; *з радо^{ст}ю и з великою коры^тюзъ Атыле^н ве^нули са до Ыка^нбрыен* [1, с. 121]; *то^т замо^к и мѣсто еще и тепе^р Бұдою зовуть albo Бұзыне^н, а нѣмцы Эцэльбуркъ, то есть замо^к Атыли^н* [1, с. 179]; *замо^к шны^и ... каза^а бы^и Атылемъ прозвати* [1, с. 179].

Назоўнікі жаночага роду з асновай на *ī і на *y выступаюць у творным склоне адзіночнага ліку з найбольш пашыраным у старабеларускай пісьменнасці канчаткам -ю, пры гэтым даволі часта апошні зычны або група зычных асновы выносяцца над радок: *немалую часть неме^нкое зе^нли по^а своею вла^нно^{ст}ю мѣлъ* [1, с. 107]; *частью мо^нюча^{ст}ю тэ^ж черезъ пода^не подъ свою мо^н подѣбили* [1, с. 113]; *з радо^{ст}ю и з великою коры^тю зъ Атыле^н вернули са до Ыка^нбрыен* [1, с. 121]; *тою ре^чю указалъ бы по собѣ нѣпак^н зна^к скро^нности* [1, с. 123]; *зброн ваши кро^вю скропленные и гледаете* [1, с. 145]; *Тразими^ндъ Тэ^адзори^ка ѿца своего сме^рти велии жа^нючи ѡчини^и єму з великою поче^{ст}ностью тако королеви ѡ^хѡ^а, на што ѿгрове з обозусвоего гледели* [1, с. 149]; *сме^рть ѿцовъскую ѡ^гѡскою кро^вю и платили* [1, с. 149]; *мѣста збұрывшы все мо^цью подъ свою мо^ць подбиваетъ* [1, с. 161]; *бұдучызвитажоны кро^ве^нкостью чоловѣчою вѣры которую вы^ннали ѿстүпать* [1, с. 167]; *та^к шна^а статэ^нна^а невѣста жо^ннера спро^нного спросно^н хути сме^ртю своею ѡшла* [1, с. 193]; *пере^а его сме^ртью на два^аца^ть дни^и комэту кѹ всходѹ сло^нца видено* [1, с. 207].

У месным склоне адзіночнага ліку назоўнікі жаночага роду з цвёрдай асновай на *ā і на зычны маюць канчатак -е (-э): *Положили са шбозо^н в долине Та^ннокъ* [1, с. 111]; *Мужне собѣ в би^тве почина^н* [1, с. 111]; *мѣсте^нка которые єму на дорозе были... боронено* [1, с. 129]; *ѡв ѿгро^в бы^и в ласцэ* [1, с. 129]; *же шбо^а сторона до^аго ѿднакое щастье в би^тве мела* [1, с. 149]; *ѡ твое^н громаде ѿ страху дрыжачо^н ради^и* [1, с. 167]; *не могли... стрэлына тетиве положить* [1, с. 195]; *досыть мѣли на то^а славе* [1, с. 201]; *и^ипѣтившы тую ча^{ст} короле^нства которая по ма^тцэ на*

него прыходила до тата^рское земли за ро^к ве^рну^а са [1, с. 209]; хто бы што далє^н ш справѣ ѿго^рскихъ вѣдати хотѣ^а неха^н въ ихъ кро^вницѣ чытаєть [1, с. 209].

У месным склоне адзіночнага ліку пры мяккай аснове назоўнікі жаночага роду на *ā, на *ī і на *ī̃ выступаюць з канчаткам -и, з канчаткам -ы – пры зацвярдзелай: Кгды то Тешдорыковн по про^жницы поведано, послове не справѣшы ничого ве^рнулнса [1, с. 131]; набольше^н въ вѣры а в милости кѹ немѹ и кѹ бли^жнемѹ належыть [1, с. 135]; шаблю мою ѿ крви непрямательско^р шгрѣтѹю ... шгледаєте [1, с. 145]; дѣво^ккѹ малю^ккѹю... ѿ шын собѣ на хѹ^тка^хѿвезала [1, с. 163]; ѿго ѿ вѣре а в милости вы^гнавають [1, с. 169]; Всѣвшы тѣды ѿ Базылен ѿ корабль Рэн^мъ рекою дол^ь ехала до Кольна [1, с. 175]; хто з ва^р не мѣлѣ рѣкѣ ѿ крви [1, с. 185]; Атыла... в ы^ршы^х свон^х помочє^ннадѣн здорѣ^а не мѣлѣ ш^но ѿ свое^ндѹжѣ^нти [1, с. 189]; бѹселѣ чѹючы прышлы^хѿпадо^х хотѣлѣ дѣти свон мѣть на во^нности [1, с. 191].

У назоўным склоне множнага ліку назоўнікі нязменна захоўваюць канчатак -и/-ы. же^рди на которыхъ стоѣ^а были золотые [1, с. 119]; дѣти и дѣво^кки плакали крѹчили голо^д до неба выносечы [1, с. 163]; тогда нышы рѣчы спо^нне прындѹ^т [1, с. 185]; шныє краины што день до него са зѣ^жа^нчали свѣта силы и шабли его не до^нали [1, с. 191].

Па-ранейшаму нязменнымі застаюцца формы роднага склону множнага ліку назоўнікаў на *ā і на *ī̃: закоро^тки^н ча^з рѹ^к до рѹ^к перешло [1, с. 117]; вси для рыцѣр^ьскихъ спра^е... королю Атыли доброволне са па^ддали [1, с. 119]; послалѣ тогда третью ча^т во^нска своего на пѹ^ттоше^не грани^н ишпа^нскихъ [1, с. 129]; продкове его зѣ столи^н свон^х ш^тѿгро^б были выгнаны [1, с. 135]; ро^ккоше^н телесны^х занедба^вшы розѹмѹ ишѹ^т [1, с. 135]; черезѣ колко ноче^н виденокомѣтѹ [1, с. 139]; рѣче^н вси^х трѹ^нны^х сполне зноше^не іакѹю колвѣ^к побѹ^акѹ вамѣ до шказова^на мѹ^жства дала [1, с. 141]; положы^н се бы^н и засе^н пры границѣ ты^х по^в [1, с. 159]; рѹшыло Атыли непомалѹ пла^нливое шное невѣ^тты надзное до ногѣ его па^не^не [1, с. 163]; не для мон^х заслѹ^т, але зѣ вла^нное своеє добро^тливости хотелѣ мене ла^нки своеє а нешшачованы^х добрѣ свон^х ѿча^тникомѣ мѣть [1, с. 167]; нашли десєть пане^н шсо^бное чысто^ти и статѣчно^ти [1, с. 175]; Атыла... в ы^ршы^х свон^хпомочє^н надѣн здорѣ^а не мѣлѣ ш^но ѿ свое^н дѹжости [1, с. 189].

У давальным склоне множнага ліку назоўнікі жаночага роду паслядоўна ўжыты з традыцыйным канчатакам -амъ: справѣ^н твои^н пожиточни быти могу^т [1, с. 157]; жѣ^нере которые праца^н а ѿставичнымѣ справамѣ прывыкли не зничѣ^ннели ѿ прожнева^ню а в покою [1, с. 197]; А да^вшы са и^хпро^зба^н и пла^чѹ ѿвєсть та^к пѣвное звнѣ^жство з рѹ^к ѿпѹсти^н [1, с. 201].

У вінавальным склоне множнага ліку назоўнікі жаночага роду афармляюцца з дапамогай канчатка -ы/-и. Жѣ^неры его мѣли... ша^нли ѿ боковѣ... бородаы до^гне [1, с. 121]; которые тепѣ^р ш^тменивши и ш^тнавшы нѣкоторые литеры зовѹть Кѣазо [1, с. 135]; зоставившы жоны... тагнѹли до Тѹли [1, с. 139]; трѹ^нности а небе^зпечности... мѹ^жны^хсѣ^зцѣмѣ не перемогли [1, с. 141]; та^нѿчыни^ншы водлє звычаю народѹ своего Ма^рсови шфары вытагнѹ^а з во^тскомѣ до дрѹгн^х фра^нцѹ^нки^х мѣс^т [1, с. 159]; абы дѣво^кки выхвала и за мѹ^ж выдала дарова^вшы каза^а са є^ндо домѹ вернѹть [1, с. 163]; люди іако и был^ата мѹсєли єда^т нешвы^лые потравы розмантыє хоробы прыносачыє [1, с. 189].

У творным склоне множнага ліку назоўнікі жаночага роду выступаюць у сваёй спрадвечнай форме з канчатакам -амн. Жѣ^неры его мѣли ... лѹки зѣ стрєлами [1, с. 121]; на во^ннѹ са з ни^н стоварышы^а тагнѹчы его к собѣ ча^тю шбѣ^тницами

[1, с. 131]; *Главу першого своего мужьства та^к великими працами ...на постра^х не-прыятелю учинили* [1, с. 155]; *зъ жонами и з дѣтми до лѣсовъ бли^зскі^х... утекали* [1, с. 163]; *самъ ее руками своими подвигнулъ* [1, с. 163]; *черезъ весь шны^л шлеженьа ча^с устави^лне сѧ моли^твами бавили* [1, с. 163]; *его прыятели такъ же про^збали ш^т того ш^твели* [1, с. 195].

У месным склоне множнага ліку назоўнікі жаночага роду таксама захоўваюць свае традыцыйныя канчаткі: *А неч^юне въ свои^х справа^х посту^повали* [1, с. 109]; *Атыльла тогды... бы^л... в рѣча^х рыц^эскихъ учоны^л* [1, с. 117]; *гэбъ такъ на та^рчы та^к на хор^ув^аносн^л ш^лла* [1, с. 119]; *по ты^х праца^х чере^з нѣакн^л ча^с ш^тпочынулн* [1, с. 123]; *в много тр^ано^ста^х и небезпечностахъ глѣдѣ^л ш^т то^л* [1, с. 139]; *положы^л сѧ были и засѣ^л пры граница^х ты^х по^л* [1, с. 159]; *дѣво^ку малю^ккю... у шын собѣ на х^ут^ка^х увезала* [1, с. 163]; *много звнта^жствъ по вси^х зѣмля^х шде^ржа^л* [1, с. 181].

У назоўна-вінавальным склоне парнага ліку зафіксавана ўжыванне назоўніка жаночага роду з канчаткам назоўнікаў мужчынскага роду скланення на *ѡ: *же шбоа^л сторона до^гго шднакое шастье в би^тве мела* [1, с. 149]. Паралельна ў тых жа ўмовах выступаюць назоўнікі назоўнага склону множнага ліку: *вси шбое^л стороны... крѡ^ю змешалисѧ* [1, с. 147]; *руки тымъ волне^лшыѧ мѣла* [1, с. 163]; *двѣ рѣчына во^лне с^уть напре^лне^лшыѧ* [1, с. 185].

Страта парнага ліку характэрна і для іншых склонавых форм: *Была тэды быст^{ра} и великаѧ битва и поражка з обѣ^юх^лсторѡ^л* [1, с. 111]; *Гуфьцэ з об^у сторѡ^л по лѣ^купосту^повали* [1, с. 147]; *рушыло Атын непомалу^л пла^лливое шное невѣ^лты над^лное до ногъ его па^лне^ле* [1, с. 163]; *живота зацного рѣками сѧ своими таргнулъ* [1, с. 173]; *з шбуду^л сторѡ^л великое во^лско положили сѧ шбозо^л* [1, с. 209].

Такім чынам, у сістэме скланення назоўнікаў для старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле» характэрны працяг працэсаў, якія намерцеліся і развіваліся яшчэ ў агульнаўсходнеславянскай мове. Гэта страта шматтыпнасці іменнага скланення, уніфікацыя склонавых канчаткаў, асабліва ў множным ліку, разбурэнне парнага ліку і замена яго формамі множнага, страта клічнай формы. Ажыццяўленне гэтых працэсаў на ўсім працягу гісторыі развіцця беларускай мовы залежала ад дзеяння розных марфалагічных тэндэнцый, ад праяўлення разнастайных з’яў на іншых узроўнях мовы, перш за ўсё ў фанетыцы і словаўтварэнні. Як відаць з разгледжанага матэрыялу, у некаторых выпадках справа датычылася ўплыву іншамоўных стыхій.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Золтан, А. «Athila» М. Олаха в польском и белорусском переводах XVI века / А. Золтан. – Ниредьхаза, 2004. – 554 с.
2. Булыка, А.М. Гістарычная марфалогія беларускай мовы / А.М. Булыка, А.І. Жураўскі, І.І. Крамко. – Мінск : Навука і тэхніка, 1979. – 327 с.

Satsuta I.V. The Features of Noun's Inflection in the old Belarusian Translation of the «Attila's history»

The features of the noun's inflection in the old Belarusian translation of the «Attila's history» are considered in this article. There was a simplification of the declination's paradigm in grammatical plan. A certain amount of the traditional, obsolete forms as well as borrowing from the Polish original translation are fixed in the literary monument.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 18.05.2012

УДК 37:81'36(045)

О.А. Соловьёва

ИНОЯЗЫЧНЫЕ РЕЧЕВЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ НАВЫКИ В КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с учетом когнитивных аспектов порождения учащимися ментальных репрезентаций грамматических явлений в процессе формирования и совершенствования иноязычных речевых грамматических навыков. Анализируются динамические свойства грамматических концептов (как лингвокогнитивных явлений), имеющие определяющее значение для методики обучения иноязычной грамматике. Отмечается влияние этих динамических свойств на эволюцию иноязычных речевых грамматических навыков.

Введение

Проведенный нами анализ различных методических подходов к обучению иноязычной грамматике показал, что в их основе до недавнего времени лежало понимание этого процесса как деятельности учащихся по интериоризации грамматических знаний и навыков их употребления. Закономерности формирования и совершенствования грамматических навыков рассматривались через призму тех психолингвистических явлений, которые их определяли (А.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Ж.Л. Витлин, П.Б. Гурвич, Р.П. Мильруд, И.В. Рахманов, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.И. Гез, V.J. Cook, A. Reber, B. McLaughlin, P.W. Cheng, W. Rutherford, B. Spolsky, Ch. Candlin, H.G. Widdowson, W.M. Rivers, W. Littlewood, H.J. Weatherford). Представителями различных научных школ признавалась необходимость формирования динамического стереотипа как физиологической основы навыков (включая грамматические), расхождения касались лишь роли языковых правил в этом процессе и наличия или отсутствия условий коммуникации.

Так, в соответствии с системно-деятельностным подходом (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн) формирование грамматических навыков у учащихся осуществлялось в направлении от усвоения ими языковых правил к автоматизации их применения; от выполнения отдельных речевых операций к речевым действиям и от них – к речевой деятельности. В условиях коммуникативного (Е.И. Пассов) и коммуникативного системно-деятельностного (И.Л. Бим, Е.А. Маслыко) подходов формирование грамматических навыков происходило в единстве формы, функции и значения грамматического явления при ведущей роли функции. Знаниям отводилась вспомогательная роль; они предъявлялись учащимся не как система вербализованных языковых правил, а в виде правил-инструкций. Квантование знаний осуществлялось: а) в соответствии с формальными или функциональными трудностями в процессе становления навыков; б) в условиях речевого взаимодействия; в) при обязательном наличии речевой задачи.

Когнитивные модели обучения иноязычной грамматике

Антропоцентрический взгляд на овладение иностранными языками в целом и иноязычной грамматикой в частности потребовал решения вопроса не только о взаимодействии языковых/неязыковых знаний и грамматических навыков в этом процессе, но и об особенностях формирования когнитивных структур учащихся. Под влиянием

Научный руководитель – Т.П. Леонтьева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков Минского государственного лингвистического университета

новых исследований в конструктивистской психологии (M. Tomasello и др.) и когнитивной грамматике (R.W. Langacker, A.E. Goldberg, W. Croft, G. Fauconnier, L. Talmy), обучение иноязычной грамматике стало рассматриваться как коммуникативный процесс взаимодействия учащихся с образовательным и социокультурным контекстами. В зарубежной методике стали выделять когнитивные модели, в которых в качестве единиц обучения грамматике выступают конструкции, чья морфолого-синтаксическая форма репрезентирует концептуальное содержание грамматического явления (G. Lakoff, R.W. Langacker, R.L. Solso, S. DeKnop, G. Radden и др.). Концептуальные значения конструкций соотносятся друг с другом путем категоризации и объединяются в иерархические «сети». Поскольку морфолого-синтаксические средства вербализации концептуального содержания специфичны для каждого языка, учащимся а) предъявляется большое количество примеров употребления конструкций в естественной речи в контексте; б) эксплицитно объясняется грамматическое значение, стоящее за формой; в) демонстрируются взаимосвязи конструкций в «сети» и взаимодействие сетей между собой. Считается, что даже если порождение своих примеров является результатом предварительного применения правил, грамматические структуры откладываются в долговременной памяти в виде целостных форм, которые быстро извлекаются в коммуникативных целях. Необходимым условием формирования индивидуального грамматического концепта учащегося признается обобщение им ситуативно-обусловленных примеров употребления прототипических конструкций, которые выступают в качестве высокочастотных репрезентаций грамматических явлений. В рамках когнитивных моделей обучения грамматике в зарубежной методике особое внимание уделяется: а) накоплению речевого опыта и формированию языковых грамматических навыков, которые позволяют «укоренить» (термин R.W. Langacker) прототипическую конструкцию; б) эксплицитному предъявлению не только типичного, но и возможного в данной категории; в) формированию речевых грамматических навыков употребления грамматических конструкций с учетом их взаимосвязей в «сети»; г) формированию ментальных репрезентаций грамматических явлений в единстве значения, формы и функции последних.

Исходным положением принятого в нашей стране личностно-ориентированного коммуникативно-когнитивного подхода также является идея о непрерывном концентрическом накоплении знаний и поэтапном формировании навыков [1]. Это предполагает учебно-познавательную деятельность учащихся по конструированию в речевой деятельности собственных иноязычных знаний, что становится возможным в результате накопления ими разностороннего языкового и речевого опыта (И.А. Зимняя, А.В. Щепилова, Ю.А. Ситнов, А.Н. Шамов и др.). Практическая реализация коммуникативно-когнитивного подхода требует решения вопроса об интеграции понятийных грамматических значений в индивидуальные системы смыслов, концептуализации последних в таких когнитивных структурах, как индивидуальные грамматические концепты учащихся.

Порождение индивидуальных грамматических концептов учащихся – это «процесс превращения определенных единиц объективно существующего знания в субъективные ментальные структуры» [2, с. 223]. В связи с этим, встает вопрос о взаимодействии в этом процессе ментальных репрезентаций грамматических явлений и грамматических навыков. Так, осуществляя коммуникативную деятельность на иностранном языке, школьники выполняют определенные речевые операции и действия с грамматическим материалом. Последовательность оптимальных операций, оказавшихся эффективными в решении речемыслительных задач, фиксируется человеческим мозгом в виде навыков [3; 4]. Навыки, с одной стороны, способствуют накоплению знаний, с другой стороны, обеспечивают доступ к сложившимся ментальным репрезентациям [5].

Психофизиологическая основа грамматических навыков

Исходя из положений коммуникативно-когнитивного подхода, мы рассматриваем грамматический навык как *когнитивную модель поведения, закрепленную в сознании человека в виде динамического стереотипа и обеспечивающую максимально эффективный доступ к когнитивным структурам*. Как следует из определения, психофизиологической основой навыков является *динамический стереотип*, представляющий собой продукт взаимодействия внешних и внутренних интеллектуальных действий, которые повторяются и складываются в «относительно устойчивую целостную систему» [3; 6]. На стадии восприятия и осознания грамматических концептов прежде всего образуются замыкательные (ассоциативные) связи, которые соединяются между собой посредством многократного повторения, а результат прочно закрепляется в памяти [6, с. 612]. Затем образуются динамические временные связи «путем особого физиологического взаимодействия выработанных ранее обобщенных временных связей (ассоциаций) в ходе осуществления какой-либо сложной второсигнальной реакции» [6, с. 484]. Посредством динамических временных связей, экстренно возникающих в процессе решения речемыслительных задач, человеческое мышление анализирует накопленный опыт, выделяет в нем значимые элементы и образует новые комбинации, которых не было в непосредственном опыте. В методике обучения иноязычной грамматике это означает, что осознание грамматических концептов осуществляется не через механическое заучивание правил, их многократное повторение и подкрепление, а через аналитико-синтетическую деятельность головного мозга по обработке способов выполнения операций и действий.

Динамические стереотипы вырабатываются на стадии формирования грамматических навыков и определяют свойства последних, включая их автоматизированность, внутренне присущую сознательность («завуалированную» автоматизированностью), относительную гибкость и устойчивость (С.Л. Рубинштейн, Е.И. Пассов, А.Н. Шамоу, О.Г. Оберемко). Подчеркивая относительность устойчивости и гибкости, мы обращаем внимание на то, что уже на стадии формирования грамматические навыки сталкиваются с новыми речевыми ситуациями и функционируют на основе нового лексического материала. Относительная «пластичность» динамических стереотипов позволяет сформированным грамматическим навыкам адаптироваться к указанным изменениям, т.е. проявлять гибкость.

Влияние динамических свойств когнитивных структур учащихся на формирование речевых грамматических навыков

Закрепление в грамматических навыках тех моделей поведения, которые позволяют учащимся быстро извлекать структурированную во фреймах и грамматических концептах информацию, предполагает учет не только свойств динамического стереотипа, но и самих ментальных репрезентаций. Это связано с тем, что под воздействием коммуникативно-когнитивной деятельности школьников ментальные репрезентации грамматических явлений меняются, происходит уточнение их границ, реструктурирование, расширение и углубление отношений между структурами знаний.

Вышеперечисленные изменения становятся возможными благодаря таким динамическим свойствам фреймов и грамматических концептов, как *репрезентативность, иерархический характер организации, многоаспектность, конструктивность, способность к регуляции и контролю способов восприятия действительности* [2, с. 95]. *Репрезентативность* выражается в том, что они участвуют в построении ментального образа фрагмента действительности. Учет рассматриваемого свойства в методике обучения иноязычной грамматике позволяет учащимся осуществлять когнитивную обработку референтной ситуации, воспроизводить релевантные декларативные и процедурные знания, выполняя *внутренние грамматические операции*. К ним относят: 1) выбор

грамматического значения на пропозициональном уровне индивидуального грамматического концепта; 2) оформление выбранного значения морфолого-синтаксическими средствами грамматического концепта; 3) оценку адекватности оформления и использования выбранных единиц на коммуникативном уровне концепта (Т.В. Ахутина, В.С. Цетлин, А.В. Петровский, Е.И. Пассов и др.). Выбор нужных пропозиций предполагает выделение существенных (т.е. усиление) и отсеечение нерелевантных (т.е. торможение) элементов фрагмента действительности. Это обеспечивается механизмами: а) динамической временной связи (Е.И. Бойко, А.Р. Лурия) и б) (не) произвольного интеллектуального контроля в структуре метакогнитивного опыта (М.А. Холодная). Грамматическое оформление и оценка адекватности иноязычного высказывания осуществляются учащимися с опорой на знания и опыт, накопленные в коммуникативной деятельности.

Напомним, что в процессе общения выполняются операции отождествления и различения объектов реальной действительности. Информация о мире и языке аккумулируется в концептах, распределяется по определенным классам и категориям, т.е. происходит *категоризация речевого опыта* [5, с. 42]. Упорядочивание образа реальной действительности продолжается с переходом от категоризации речевого опыта к его *концептуализации*. Она предполагает объединение языковых явлений в более крупные разряды, осмысление и присвоение всей релевантной информации, формирование иерархических понятий [5, с. 93]. Именно категоризация и концептуализация дают возможность систематизировать грамматический материал с помощью вербальных правил, которые отражают *иерархический характер организации* ментальных репрезентаций. Грамматические концепты выступают в виде иерархии пропозиций, которые устанавливают связь между когнитивными системами и их языковым выражением. Например, план содержания сложноподчиненных условных предложений союзного типа представляет собой иерархию пропозиций реального/нереального/контрфактического условия и реального/нереального/возможного, но неосуществленного следствия. Обучение иноязычной грамматике на основе движения от концептуального пропозиционального уровня грамматических концептов к их грамматическому уровню позволит, на наш взгляд, изменить организацию грамматического материала в учебно-методических комплексах.

Свойство многоаспектности когнитивных структур во многом определяет дискуссию в методике обучения иностранным языкам о последовательности презентации формы, функции и значения. Грамматические концепты являются *многоаспектными*, поскольку они репрезентируют знания о реальном мире, способы представления этой информации в языке и взаимосвязи языковых явлений, отражающие отношения между реальными объектами. В связи с этим в когнитивной лингвистике выделяют элементарные, двухмерные и многомерные грамматические концепты (Н.Н. Болдырев). Наиболее ярко многоаспектность проявляется в *многомерных* грамматических концептах, прежде всего, в синтаксически репрезентируемых. *Синтаксически репрезентируемый концепт* понимается как «некоторый понятийный субстрат (максимально абстрагированные компоненты смысла), концентрирующий в структурированном виде знания о мире и языке и сориентированный на репрезентацию этих знаний синтаксическими средствами (в пропозициональной форме)» [7, с. 94]. Данные концепты отражают трехуровневую структуру предложений, включающую семантический, функциональный и синтаксический уровни. Очевидно, что динамическое свойство многоаспектности диктует необходимость формирования целостности и устойчивости грамматических навыков, а также осознания учащимися связи между языком, реальностью и мышлением, что способствует их когнитивному развитию.

В ходе взаимодействия коммуникантов информация, которую несет собеседник, вступает во взаимодействие с ментальными репрезентациями грамматических явлений, уже существующими в сознании учащихся. Это предполагает осознание ими коммуникативной ситуации, ее когнитивного, эмоционального и социального аспектов, рождение нового знания как основы и сути мыслительного процесса. Язык при этом выступает не как средство передачи готового декларативного знания, а как средство формирования мысли. В процессе рождения этого нового знания когнитивные структуры видоизменяются, перестраиваются и обогащаются, что становится возможным благодаря динамическому свойству *конструктивности*, т.е. гибкости, способности к адаптации, сопоставлению и построению новых комбинаций. Поскольку когнитивные структуры в виде фреймов и грамматических концептов подвержены изменениям в результате взаимодействия с реальным миром, грамматические навыки могут обеспечить эффективный доступ к ним только в том случае, если сами будут обладать аналогичной гибкостью.

Помимо этого, важное значение для понимания продуктивных возможностей человеческого интеллекта имеет *способность когнитивных структур к регуляции и контролю* способов восприятия действительности. Данное свойство ментальных репрезентаций особенно актуально для организации совершенствования речевых грамматических навыков у учащихся, поскольку влияет на скорость морфолого-синтаксического оформления и плавность протекания иноязычного высказывания.

Заклучение

Таким образом, мы пришли к выводу, что когнитивные структуры учащихся играют важную роль в обучении иноязычной грамматике. Ментальные репрезентации грамматических явлений порождаются и затем изменяются под воздействием коммуникативно-когнитивной деятельности учащихся. Грамматические навыки формируются не через интериоризацию декларативных знаний, а через порождение индивидуальных ментальных репрезентаций грамматических явлений и закрепление динамического стереотипа в сознании школьников. Дальнейшее совершенствование речевых грамматических навыков у учащихся способствует обогащению и реорганизации их индивидуальных грамматических концептов. Эволюция речевых грамматических навыков становится возможной благодаря динамическим свойствам ментальных репрезентаций. Так, репрезентативность определяет изменения в протекании внутренних грамматических операций. Иерархический характер организации грамматических концептов позволяет представить его содержание в виде правил и схем. Многоаспектность вызывает необходимость совершенствования свойств целостности и устойчивости грамматических навыков, а конструктивность влияет на их гибкость. Эффективность саморегуляции процесса формирования и совершенствования речевых грамматических навыков обеспечивается способностью когнитивных структур учащихся к регуляции и контролю данной деятельности. Взаимодействие динамических свойств ментальных репрезентаций и свойств речевых грамматических навыков должно учитываться в методике обучения иноязычной грамматике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Иностранный язык. III–XI классы // Замежныя мовы ў Рэсп. Беларусь. – 2009. – № 3. – С. 13–27.
2. Холодная, М.А. Психология интеллекта / М.А. Холодная. – СПб : Питер, 2002. – 272 с.

3. Психофизиология : словарь / М.М. Безруких, Д.А. Фарбер // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 128 с.

4. Dörnyei, Z. *The Psychology of Second Language Acquisition* / Z. Dörnyei. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 339 p.

5. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

6. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности / Е.И. Бойко; под ред. А.В. Брушлинского, Т.Н.Ушаковой. – Воронеж : НПО «Модэк», Московский психолого-социальный институт, 2002. – 688 с.

7. Фурс, Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04, 10.02.19 / Л.А. Фурс. – Тамбов, 2004. – 370 л.

8. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / А.В. Петровский [и др.] ; под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.

Solovyova O.A. Foreign Speech Grammar Habits in Cognitive Perspective

This article deals with the problem of foreign speech grammar habits formation and development. This process is viewed by the author as an elaborate interaction of speech grammar habits and pupils' mental representations of grammatical phenomena. The author discloses the role of dynamic properties of mental representations in speech grammar habits development, with regard to their application to cognitive approaches to teaching grammar.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 04.07.2012

УДК 821.0 = 161.3

В.М. Кавальчук**ХРАНАТОПЫ АПОВЕСЦІ «ЖУРАЎЛІНЫ КРЫК»
В. БЫКАВА І РАМАНА «А ЯК БУДЗЕШІ КАРАЛЁМ,
А ЯК КАТАМ БУДЗЕШІ» Т. НОВАКА**

Васіль Быкаў і Тадэвуш Новак з'яўляюцца знакамітымі пісьменнікамі ў беларускай і польскай літаратурах. Яны належаць да пакалення творцаў, якое ўдзельнічала ў Другой сусветнай вайне і мае свой драматычны вопыт. Артыкул прысвечаны ўвасабленню ў іх антываенных па пафасе творах хранатопаў «дарога», «лес», «вёска» і інш., што з'яўляецца цікавым і актуальным для літаратуразнаўчага аналізу мастацкага твора. Аўтар паводле кампаратывістычных падыходаў разглядае аповесць беларускага празаіка Васіля Быкава «Жураўліны крык» і раман польскага пісьменніка Тадэвуша Новака «А як будзеші каралём, а як катам будзеші», вылучаючы сыходжанні і адрозненні ў рэалізацыі названых хранатопаў.

Уводзіны

Як адзначаў вядомы расійскі літаратуразнаўца М.М. Бахцін, «істотную ўзаемасувязь часавых і прасторавых адносін», якія па-мастацку засвоены ў літаратуры, варта называць *хранатопам* (што значыць у даслоўным перакладзе «часапрастора») [1, с. 121]. Даследчык падкрэслівае, што ў хранатопе прасторавыя і часавыя прыкметы зліваюцца ў адно цэлае. «Час тут згушчаецца, ушчыльняецца, робіцца па-мастацку бачным; прастора ж інтэнсіфікуецца, уцягваецца ў рух часу, сюжэта, гісторыі. Прыкметы часу раскрываюцца ў прасторы, і прастора асэнсоўваецца і вымяраецца часам» [1, с. 121–122]. Гэтая катэгорыя ўяўляецца вельмі цікавай для літаратуразнаўчага аналізу яе рэалізацыі ў мастацкіх творах сучаснасці.

В. Быкаў і Т. Новак, беларус і паляк, – пісьменнікі XX ст., якія шчыра адгукнуліся на тэму Другой сусветнай вайны, маючы ўласны досвед змагання за жыццё ў пачварных рэаліях. Кожны з іх назаўсёды пакінуў у сэрцы пачуцці і думкі, што балюча пульсуюць у свядомасці творцаў, напамінаючы пра падзеі той страшнай вайны.

Яскрава і своеасабліва праяўляецца ў творах названых аўтараў катэгорыя мастацкага хранатопа, якую мэтазгодна кампаратывістычна разгледзець на прыкладзе аповесці «Жураўліны крык» В. Быкава і рамана «А як будзеші каралём, а як катам будзеші» Т. Новака.

Хранатоп дарогі, які адным з першых называе М.М. Бахцін у даследаванні «Формы часу і хранатопа ў рамане», з'яўляецца найбольш рапаўсюджаным у сусветнай літаратуры, у тым ліку і ў аналізаваных творах. Літаратуразнаўца пазначае, што дарога – гэта тое месца, дзе перакрываюцца шляхі людзей. «Тут могуць выпадкова сустрэцца тыя, хто звычайна раз'яднаны сацыяльнай іерархіяй і прасторавай далечынёй, тут могуць узнікнуць любыя кантрасты, сутыкнуцца і пераплесціся розныя лёсы. Тут своеасабліва спалучаюцца прасторавыя і часавыя рады чалавечых лёсаў і жыццяў, ускладняючыся і канкрэтызуючыся сацыяльнымі дыстанцыямі, якія тут пераадолююцца» [1, с. 276].

У аповесці «Жураўліны крык» прадстаўлена спатканне людзей, раз'яднаных сацыяльнай іерархіяй і прасторавай далечынёй (калі гаворка ідзе пра чырвонаармейцаў) і раз'яднаных прасторавай далечынёй і маральнымі каштоўнасцямі (калі гаварыць

Навуковы кіраўнік – З.П. Мельнікава, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

пра абаронцаў пераезду і фашыстаў). У рамане «А як будзеш каралём, а як катам будзеш» на дарозе ці побач з ёю перасякаюцца лёсы людзей, раз'яднаных у большай ступені сацыяльнай і прасторавай характарыстыкай (Пётр-кавалер і дзяўчаты на выданні, Пётр-партизан і аднавяскоўцы) ці сацыяльнай іерархіяй і маральнай прорваю (партизаны і ворагі-зdraднікі). Захоўваецца і яшчэ адна важная рыса: «дарога праходзіць па сваёй роднай краіне, а не ў экзатычным чужым свеце <...>, раскрываецца і паказваецца сацыяльна-гістарычная разнастайнасць гэтай роднай краіны» [1, с. 277]. У Васіля Быкава месца дзеяння – СССР (Расія), а ў Тадэвуша Новака – Польшча. Такім чынам, класічны прыклад хранатопа дарогі назіраецца ў абодвух творах.

Цікава, што месца дзеяння аповесці «Жураўліны крык» акрэсліваецца менавіта скрыжаваннем дарог: «Гэта быў звычайны чыгуначны пераезд, якіх нямала параскідана на сталёвых шляхах зямлі» [2, с. 19]. Героі твора атрымліваюць заданне перакрыць дарогу на суткі. Такім чынам, усе падзеі так ці інакш адбываюцца ў прасторавым абсягу дарогі. Варта адзначыць, што пераадольваюцца межы гэтага абсягу толькі ўмоўна. У першым раздзеле гэта ўвасоблена ў эпізодзе развітання з камандзірам батальёна: «Яны засталіся ўшасцёх, агорнутыя самотай ростані, і нейкі час моўчкі пазіралі ўслед капітану, батальёну, кароценькая, зусім не батальённая калона якога, мерна пагойдваючыся ў вячэрняй імгле, хутка аддалялася к лесу» [2, с. 21]. А на апошніх старонках аповесці такую функцыю выконвае вобраз жураўлінай чарады: «Марудна пасоўваючыся пад аблокамі і самотна квола курлыкаючы, ляцеў там у невядомую далеч невялікі ланцужок журавоў» [2, с. 102]. Такі арыгінальны сюжэталогічны прыём дапамагае В. Быкаву пашырыць канцэптасферу твора, надаючы хранатопу дарогі ўніверсальны сэнс: дарога – шлях – лёс чалавека. Нездарма рэцыпіент мае магчымасць убачыць найважнейшыя моманты жыцця кожнага з шасці абаронцаў пераезда ў рэтраспекцыйным адлюстраванні іх лёсаў праз памяць герояў. Момант скрыжавання лёсаў байцоў на скрыжаванні дарог становіцца момантам вызначальнага выпрабавання на вартасць кожнага з іх.

Варта звярнуць увагу на спробу Івана Пшанічнага здацца ў палон, калі «...ён пашпелівым крокам злодзья збег са жвіровага насыпу, пераскочыў канаву і <...> пайшоў дарогаю» [2, с. 74–75]. В. Быкаў паказвае сувязь гэтай прасторавай характарыстыкі з часавай: «Усё яго няладнае мінулае засталася адрэзаным на парозе той цёмнай задымленай староўкі – засталася па сваёй волі пакінутае ім, будучае было недзе на гразкай дарозе» [2, с. 74.] Пра падобную характарыстыку М.М. Бахцін казаў: «...Час быццам бы ўліваецца ў прастору і цячэ па ёй (утвараючы дарогі)». Пшанічны ішоў да немцаў, уцякаючы з пераезда, «...каб уратавацца ад смерці і прыдбаць якую-небудзь долю» [2, с. 76]. Аднак атрымалася так, што ў вёсцы, якая была па-за межамі кавалка зямлі, дзе засталіся пяцёра байцоў, здрадніка спаткала тое, ад чаго ён уцякаў, – смерць. На скрыжаванні дарог (у рэальным і метафарычным, падтэкставым, філасофска-аксіялагічным сэнсах) Пшанічны выбраў не той накірунак. Зdraднік вымушаны фашыстамі ісці далей «уздоўж дарогі», куды паказвалі немцы. Ён, «не ведаючы куды і нашто, віхлява крочыў па гразі», пакуль не загінуў ад стрэлаў у спіну [2, с. 78].

Як бачна, дарога ў гэтым творы – гэта не толькі месца сыходжання розных людзей і іх лёсаў, але і напрамак з аднаго пункта ў другі. У філасофскім асэнсаванні неабходнасць перакрыць дарогу на суткі ўспрымаецца як намаганне не даць ворагу пайсці выбраным шляхам. Дарога выкарыстоўваецца чалавекам, каб паскорыць рух да мэты. Шасцёра байцоў намагаюцца спыніць гэты рух да варожай мэты, каб паскорыць набліжэнне іншай мэты – перамогі. Калі нехта адмаўляецца ад агульнай выратавальнай мэты, выбіраючы «свой» шлях, то ён аўтаматычна пачынае крочыць па «гразкай» дарозе. В. Быкаў па-майстэрску палемізуе ў сваім творы з макіявелеўскім «мэта апраўдвае сродкі» і абгрунтоўвае іншае: толькі годныя сродкі вядуць да годнай мэты.

Паколькі фабульны час рамана Т. Новака больш працяглы, у якасці прыклада разгледзім адну з падзей, звязаную з рэалізацыяй хранатопа дарогі ў гэтым творы.

У рамане польскага пісьменніка дзеянне адбываецца па-за межамі вёскі, час ваенны, але барацьба з ворагам, адлюстраваная ў выбраным эпізодзе, вядзецца не салдатамі, а партызанамі. З гэтым звязана і своеасаблівае ўспрыманне дарогі, якая прызначана не для таго, каб яе бараніць (як у аповесці В. Быкава), і не для таго, каб ёю карыстацца ў звыклым разуменні. Па дарозе да партызанаў, не ведаючы таго, сам накіроўваецца здраднік. Паштальён едзе на веласіпедзе да парома, каб перадаць паліцыі схаваны спіс усіх партызан мясцовага атрада. Відавочна, што часавы адрэзак ад моманту, калі стала магчыма пачуць, «як адлятае з-пад калёс жвір і стукаюць каменьчыкі па вобадзе і спіцах», да моманту спаткання здрадніка і героя-партызана не можа быць доўгім, але з дапамогай суб'ектывізацыі часу аўтар пашырае яго [3, с. 248]. Рэцыпіент становіцца сведкам думак героя, яго пачуццяў і міжвольных назіранняў. Вялізная псіхалагічная напружанасць дзеяння адлюстроўваецца таксама і ў скажэнні прасторы: «Я бачыў ягоны твар, бачыў, як ён расцягваецца ва ўсю шырыню дарогі, зачэпляючы лань» [3, с. 248–249]. Трапіўшы ў рукі партызанаў, паштальён замармытаў: «Адну хвіліначку, зараз, адну хвіліначку...» [3, с. 249]. Але спроба адтэрмінаваць час расправы дарэмная. Здраднік атрымлівае больш за адну хвіліну, аднак гэта не ратуе яго. Адвезены далей ад дарогі, на якой могуць з'явіцца нечаканыя людзі, паштальён будзе забіты. Ідэя непазбежнасці пакарання пасля злачынства ўвасабляецца праз арыгінальную рэалізацыю хранатопа дарогі як шляху, што злучае лёсы розных людзей і вядзе да будучага, якое невядома чалавеку.

Своеасабліва праяўляецца хранатоп дарогі і ў рамане Т. Новака. На працягу вандровак Пятра і Маісея разам з войскам іх шляхі праходзяць дарогамі і характарызуюцца выразна акрэсленым накірункам і часам: «Некалькі дзён мы ішлі на ўсход. Дзень і ноч мы ішлі на ўсход» [2, с. 155], «Кіруючыся ўвесь час на ўсход, мы ішлі ўсю ноч» [2, с. 168]. Але пасля таго, як героі згубілі сваю дывізію, яны ўсё часцей збочваюць з дарог і хаваюцца наводдаль менавіта для таго, каб пазбегнуць непажаданых сустрэч: «З-за таго, што мы ішлі палямі, далёка абмінаючы мястэчкі і вялікія вёскі, не здарылася нам ніводнага разу спаткаць немцаў» [2, с. 181].

Акрамя таго, дарога яшчэ мае сваю «памяць», якую можна прачытаць па тых слядах, што застаюцца на ёй: «Дарога, засыпаная па шчыкалаткі пылам, была зрыта конскімі капытамі і коламі павозак. Па гэтых слядах мы даведалься, што гэтым шляхам ішлі нашы. І немцы іх яшчэ не высочвалі. Мы не заўважылі слядоў танка ці машыны» [2, с. 172]. Як бачна, дарога можа не толькі «весці» да мэты ці «сутыкаць» розныя лёсы, яна можа «расказваць» пра тое, што адбылося ў мінулым. Аўтарская ідэя еднасці часоў увасабляецца і праз такое арыгінальнае сэнсавое напаўненне хранатопу дарогі.

Блізкім да хранатопа «дарога» з'яўляецца хранатоп «лес». Рэаліі вайны надаюць яму новае значэнне. У ваенны час небяспечна заставацца там, дзе чалавек звычайна знаходзіць прытулак, – у вёсцы, хатце, мястэчку. А тое месца, дзе ў мірны час ніхто не пажадае начаваць, – лес – падчас варожай навалы здаецца бяспечным сховішчам. Менавіта такую ролю выконвае згаданы хранатоп у рамане Т. Новака: «Селянін <...> вывеў нас на палявую дарогу. Адтуль, не азіраючыся, мы накіраваліся ў лес» [2, с. 181]. Падобныя канатацыі гэтага хранатопа маглі б праявіцца ў аповесці В. Быкава, але прастора твора абмежаваная чыгуначным пераездам і амаль не пашыраецца далей. Выключэннем з'яўляецца менавіта лес, у які адыходзіць, аддаляецца батальённая калона, пакідаючы байцоў каля старожек. На працягу сутак чырвонаармейцы павінны бараніць пераезд, а потым ім дазволена адысці «за лес». У такім кантэксце лес выяўляецца магчымасцю захаваць жыццё. Для некаторых байцоў гэта спакуса становіцца вырашаль-

най: Аўсееў прапаноўвае старшыні адысці за лес, калі разумее, што вораг блізка, а потым, пасля смяротнага ранення камандзіра, не вытрымлівае і пачынае ўцякаць.

Лес становіцца прытулкам для людзей на доўгі час, хаваючы сваю ўнутраную прастору ад чужых вачэй, а час у ім быццам бы робіцца аднародным, таксама адгароджаным ад часу звычайнага. Варта ўспомніць згаданую намі вышэй сцэну расправы партызанаў з паштальёнам-зраднікам у рамана Т. Новака, калі сведкамі гэтага здарэння становяцца толькі дрэвы і хмызняк, што ніколі не выдадуць таямніцу, пахаваўшы яе назаўжды ў мінула-цяперашнім часе: «Я кінуў галавой у бок бліжэйшых кусцікаў бэзу. Ён ішоў перада мной, быццам трымаючы пад пахамі па дзве пасылкі, прысланыя з Амерыкі. Я выцягнуў рэвальвер, зняты перад гэтым з засцерагальніка» [3, с. 252]. Лес хавае і гукі, і сляды помсты партызанаў.

У беларускім (і шырэй – славянскім, г.н. і польскім) традыцыйным светабачанні лес асацыюецца з небяспекай. Для простага селяніна ён у большай ступені крыніца адмоўнага (рэальнага: драпежнікі, рабаўнікі, стыхійныя з’явы; міфалагічнага: лесавікі, чараўніцы, русалкі і інш.), чым станоўчага (магчымасць здабыткаў: дрэва, ягады, грыбы, дзічына і г.д.). Звязана гэта з тым, што магчымасць карыстацца другім для многіх была абмежаваная (панскі лес, неабходнасць валодаць спецыфічнымі навыкамі паляўнічага і рыштункам і г.д.), а першае несла небяспеку заўсёды. Аднак матывы замілавання хараством лесу і яго багаццем з цягам часу робяцца больш распаўсюджанымі і ў літаратуры XX ст. сустракаюцца часта. Знаходзім матыў лесу ў творах такіх знакамітых беларускіх пісьменнікаў, як Я. Колас, У. Караткевіч, І. Шамякін, Р. Барадулін, А. Адамовіч і інш. У паэтыцы прозы В. Быкава матыў лесу займае важнае месца, асабліва ў партызанскіх апавесцях («Сотнікаў», «У тумане», «Пайсці і не вярнуцца» і інш.), у «Знаку бяды», «Аблаве», «Сцюжы». Але канатацыя варожасці знікае з яго характарыстык, часцей саступаючы месца значэнню абароны. Лес у быкаўскіх творах (у апавесці «Жураўліны крык» у тым ліку) становіцца месцам прытулку партызан ці салдатаў, як і ў рамана Т. Новака.

Хранатоп «вёска» супрацьлеглы хранатопу «лес» па сваёй сімвалічнай афарбоўцы. Але і ў гэтым выпадку падчас вайны ацэначныя канатацыі супрацьлеглы мяняюцца. Калі лес робіцца прыязным і спагадлівым, то вёска перастае даваць жаданы спакой і прытулак. Герой В. Быкава Пшанічны, набліжаючыся да вёскі, спадзяваўся, што знойдзе там паратунак, але яна, хоць і выдае прысутнасць людзей, тым не менш выглядае пакінутай: «Неўзабаве з туману цьмянымі постацямі выніклі стрэхі хацінак, голае вецце дрэў, пасля плот з забытай анучай на жардзіне. За рогам крайняй хаты, куды паварочвала дарога, чулася прыглушаная туманам прысутнасць людзей, і Пшанічны яшчэ болей устрывожыўся ад думкі – хто там?» [1, с. 77]. Вяскоўцаў не было, толькі немцы ды адна выпадкова сустрэтая на апошнім шляху Івана сялянка. Гэтая вёска прыносіць герою не гасціннасць і збавенне, а смерць.

Калі Пётр і Маісей у рамана Т. Новака ідуць за дывізіяй, яны кожныя паўгадзіны бачаць вёску: «Ніхто нам з гэтых вёсак не выходзіў насустрач. Хаты былі замкнутыя на клямкі. З ніводнага коміна не падымалася нават пасмачка дыму» [2, с. 173]. Адноўчы героям давялося ўцякаць ад таго прытулку, які яны знайшлі ў вясковай хаце. Сябры здагадаліся, што гаспадар, прымаючы гасцей, даручыў малому хлопцу перадаць паліцаям, што ў ягонай хаце партызаны. Таму Пётр і Маісей, калі вырашаюць зайсці ў хату, не застаюцца там надоўга, аддаючы перавагу начлегу ў лесе. Вёска, такім чынам, са сталага прытулку пераўтвараецца ў кароткачасовы пункт прыпынку, мяняючыся ролямі з лесам.

Гэтыя два хранатопы звязаны з вельмі значным *хранатопам «дом»*, што ўключае ў сябе такія паняцці, як «парог», «акно», «дзверы». Можна нават умоўна падпарадкаваць хранатопы «лес» і «вёска» гэтаму хранатопу паводле разгледжанай вышэй се-

мантыкі 'прытулак'. Дом – гэта тое месца, дзе чалавек жыве. Акно – гэта тое, што дае ўяўленне пра наваколле і дазваляе зазірнуць у дом звонку. Дзверы – гэта выйсце ў навакольны свет і ўваход адтуль. Парог – гэта магчымасць першага кроку па-за межы дома.

Галоўны герой рамана Т. Новака любіць свой дом і менавіта сюды вяртаецца з фронту. «Я любіў гэты пакой. <...> ён нагадваў мне заўсёды закуток разабранага драўлянага касцельчыка» [2, с. 36]. Ён ведае ўсе пахі роднага дома, у якім злучыліся пакаленні, што пакінулі свае сляды. Дом убірае ў сябе памяць і нагадвае пра мінулае. Пётр намагаецца не думаць пра бацьку пасля ягонай смерці, каб той не бачыўся яму паўсюль: «Таму ў адрозненне ад матулі я не крычаў па начах і па цёмных кутах» [2, с. 39]. «Гэтыя ўсе месцы ў доме, у аборы, у садзе, у полі, праз якія бацька праходзіў, якія кранаў плячыма, у якія ўбіў цвік, уставиў дошку, ніколі не нагадвалі мне жывога ў маёй памяці старога. <...> Я быццам зачыніў яго ў сабе, не дазваляючы яму ўваходзіць у месцы і рэчы, з якімі і ў якіх ён быў» [2, с. 40]. Праз акно ўласнага дома бацька Пятра, калі яшчэ быў жывы, бачыў нават сваю смерць, а не толькі рэальны навакольны свет: «Звычайна ён бачыў яе, калі вечарамі ў прыцемках сядзеў каля акна. Гэтае бачанне з'яўлялася заўсёды, калі ён еў хлеб з салам, наразаючы складаным сцізорыкам адно і другое на дробныя кавалкі» [2, с. 27]. Але, у сваю чаргу, смерць падпарадкоўвалася законам рэальнасці: бацька казаў замкнуць дзверы, калі бачыў яе. І яна быццам не магла зайсці. Ён працягваў жыць. Такім чынам дзверы сапраўды аддзялялі вонкавае і ўнутранае, не даючы пранікнуць унутр непажаданым гасцям.

Гэтаксама Пётр і Маісей не могуць знайсці прытулку ў тых хатах, якія не адчыняюць у ваенны час для іх свае дзверы. Прастора дома прымае толькі тых, хто лічыцца сваім, а падзел на сваіх і чужынцаў ажыццяўляе гаспадар хаты або гаспадыня. Таму спачатку ён ці яна выглядаюць за парог, і толькі потым вырашаюць, ці можна пераступіць гэты парог гасцю: «Толькі ў трэцяй вёсцы да нас выглянула жанчына» [2, с. 173]. Пасля гэтага яна пускае Пятра і Маісея ў дом.

На парозе галоўны герой Т. Новака любіць сядзець і глядзець, што робіцца навокал, асабліва паддаючыся марам і чакаючы, калі будуць праходзіць міма дзяўчаты, адна з якіх у будучым павінна стаць яго жонкай. Хранатапічнае скрыжаванне часоў паказваецца і праз наступныя словы героя: «я сядзеў на парозе, выведзеным тысячнымі дажджамі і ступнямі двух пакаленняў» [2, с. 42]. Калі дзверы больш звязаны з прасторай, то парог робіцца носьбітам таксама і часавых характарыстык, фіксуючы выразныя змены цяперашняга ў параўнанні з мінулым. Аўтарская манера паслядоўна паказваць еднасць часоў праз яскравыя вобразы знаходзіць сваю рэалізацыю ў вобразе парога, які разам і аддзяляе адну часапрастору ад другой, і спалучае іх.

У аповесці В. Быкава домам на адну ноч для байцоў становіцца старожка. На пачатку твора здаецца, што яна не можа замяніць дом: «Цяпер у будцы не было нікога. <...> Золкі восеньскі вецер раз-пораз рыпаў яе насцеж расчыненымі дзвярыма» [1, с. 19]. Прастора ўжо не падзяляецца на ўнутраную і знешнюю, таму што з адыходам чалавека адсюль будынак перастаў быць жылым, а значыць перастаў быць «домам»: «...Старшына па-гаспадарску пакратаў расчыненыя рыпучыя дзверы і пераступіў парог пакінутай будыніны. З двух выбітых вокнаў струменілі пранізлівыя патокі скразняку, матляўся на сцяне надарваны зрудзелы плакат, які заклікаў некалі разводзіць пчол; моцна смярдзела сажай, пылам і яшчэ нечым нежылым і непрыемным. На затаптанай падлозе валяліся кавалкі тынкоўкі, камякі гразі з падэшваў і саламяная церуха» [1, с. 22]. Мінулае яшчэ прысутнічае тут сваімі слядамі, але цяперашняе не пакідае яму шанцаў. Дом з'яўляецца домам толькі тады, калі ў ім жыве чалавек. Гэта галоўная ўмова. Не вокны, не дзверы і не парог ствараюць ягоную сутнасць, а яго прызначэнне – даваць прытулак чалавеку. Таму, калі Свіст «зайшоў у старожку, затуліў нейкім рызжём абодва акенцы і ўзяўся распальваць у грубцы» [1, с. 42], старожка пачала новае сваё існаванне. Зноў

пачалі дзейнічаць усе законы, звязаныя з хранатопам «дом»: прастора падзялілася на вонкавую і ўнутраную, а час у старошчы пачаў ісці хутчэй за час навокал. «Утульнасці тут было небагата: дзьмула з вокнаў, дым не хацеў ісці ў комін і, расплываючыся пад нізкай столлю, выядаў людзям вочы, але ўсё гэта здалася ім раем пасля той непагадзі, ад якой яны схаваліся сюды. Галоўнае – тут было суха, макрата і холад засталіся з таго боку дзвярэй і напаміналі аб сабе толькі невыразным шорхатам ветру і лёскатам дажджавых кропель па даху» [1, с. 42]. Калі Аўсееў вяртаецца з варты, наракаючы на тое, што яго доўга не змяняюць, Карпенку здаецца, што яшчэ «і дзвюх гадзін не мінула», але потым, глянуўшы на гадзіннік, ён здзіўляецца: «Эге, пяць гадзін! Хутка і світанне» [1, с. 57]. Дзверы і парог старошкі аддзяляюць прастору дома, які ўвасабляе пэўнае, вядомае мінулае і цяперашняе, ад прасторы наваколя, якое адлюстроўвае ваеннае небяспечнае цяперашняе і няпэўную будучыню: «Прычыніўшы за сабой дзверы старошкі, Пшанічны з рашучай выразнасцю адчуў, што ён назаўжды ўжо адарваўся ад гэтых пяцярых людзей, з якімі звёў яго недарэчны вайсковы лёс. <...> Усё яго няладнае мінулае засталася адрэзаным на парозе той цёмнай задымленай старошкі – засталася па сваёй волі пакінутае ім, будучае было недзе на гразкай дарозе» [1, с. 74].

Не ўсе сімвалы, прадстаўленыя ў быкаўскай аповесці, маюць у рамане Т. Новака аналагічны характар. *Неба*, напрыклад, якое набывае выразна сімвалічныя канатацыі ў творы беларускага пісьменніка, у польскага мастака набліжаецца да статусу хранатопа. Пётр бачыць у небе не толькі скрыжаванне розных часавых пластоў (сімвал вечнасці), але і перасячэнне розных прастораваў адзінак: на «паверхні» неба адбываюцца цэлыя дзеянні, а яно, між тым, застаецца небам – паветрам са сваім колерам і зменамі: «Па амаль ясным небе, якое нагадвала пясок над ракой ці нованароджанае ягнё, цягнуў (Ясек. – В.К.) забітых за ногі, вязаў іх рамянямі і дротам і кідаў у ваду, запоўненую залатымі і чырвонымі яблыкамі» [2, с. 80]. У аповесці «Жураўліны крык» Глечык чуе, як «з неба зляцеў на зямлю другі, распачна-абрывісты гук» [1, с. 102]. Гэта быў жураўліны крык, што нагадаў аб смяротнай небяспецы і біўся «вялікаю прагай да жыцця» [1, с. 103]. Такім чынам, у рамане Т. Новака больш выразныя хранатапічныя рысы «неба», а ў аповесці В. Быкава яны толькі сімвалічна-алегарычныя.

Заклучэнне

Такім чынам, можна адзначыць, што вясковы светапогляд галоўнага героя рамана Т. Новака «А як будзеш каралём, а як катам будзеш» надае часава-прасторавай сферы твора большую зменлівасць у параўнанні з часава-прасторавай сферай аповесці В. Быкава «Жураўліны крык». Гэта звязана з насычанасцю польскага твора містычнымі, ірэальнымі элементамі, што надае яму міфалагізаванае, рамантызаванае сэнсавастылёвае напаўненне. Аднак варта падкрэсліць, што аповесць В. Быкава ў параўнанні з раманам Т. Новака вылучаецца большай ступенню рэалістычнага псіхалагізму ў абмалёўцы герояў, сітуацый, усёй апавядальнай прасторы, што ўвасоблена праз сістэму сімвалаў і рэалістычна-дэталёвых замалёвак.

Можна канстатаваць, што ў рамане Т. Новака ў больш значнай ступені прысутнічае метафарызацыя і міфалагізацыя часу і прасторы. Твору польскага аўтара ўласцівы псіхалагізм іншага тыпу – ірэальна-абагульнены (адлюстраванне ўнутранага свету герояў праз трансцэндэнтныя праявы).

Відавочна, што быкаўскі твор характарызуецца дастатковай канкрэтнасцю акрэсленых аўтарам часава-прастораваў уяўленняў, што дапамагае чытачу арыентавацца ў рэтраспекцыйных зваротах герояў, і паслядоўным аналітыка-рэалістычным увасабленнем тэмы чалавека і вайны. У рамане польскага аўтара гэта тэма вырашаецца ў метафарычна-абагульненым, нават па-філасофску ўзбуджэнным плане: чалавек і вайна, чалавек і забойства, злачынства і пакаранне, вайна не толькі як чалавеказнішчэнне,

але і як чалавекаразбурэнне, калі пачынае знікаць мяжа паміж маральным і амаральным, калі чалавек дазваляе сабе быць і каралём, і катам.

Варта адзначыць, што ў аповесці «Жураўліны крык» больш традыцыйным сэнсам напоўнены хранатопы дарогі і дома; у рамане «А як будзеш каралём, а як катам будзеш» сэнсавыя напаўненне хранатопаў шырэйшае і зменлівае. Прыкладам несупадзення можа быць хранатоп «неба» ў творы Т. Новака, якому ў быкаўскай аповесці адпавядае сімвал («неба» ў В. Быкава характарызуецца ўніверсальным часова-сімвалічным вымярэннем – «вечнасцю»). Адметным у абодвух творах з’яўляецца змена традыцыйных значэнняў хранатопаў вёскі і лесу на супрацьлеглыя (позітыўнае на негатыўнае і негатыўнае на позітыўнае адпаведна), што падкрэслівае разбуральнасць вайны і своеасабліваю «перавернутасць» чалавечага светаўспрымання ў ваенны час.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе : очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи / сост. С.Г. Бочаров, В.В. Кожинов. – М. : Худож. литература, 1986. – С. 121–290.

2. Быкаў, В. Збор твораў : у 4 т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літаратура, 1980. – Т. 1 : Аповесці. – 432 с.

3. Nowak, T. A jak królem, a jak katem będziesz / T. Nowak. – Warszawa : Czytelnik, 1972. – 387 s.

Kavalchuk V.M. The Chronotops of the Story «Crane’s Cry» by Vasil Bykau and Novel «If you will be the king, if you will be the executioner» by Tadeush Novak

Vasil Bykau and Tadeush Nowak are the famous writers of XX century from the Belarus and Poland accordingly. The article deals with analysis of such literary concept, as chronotop (mentioned by M. Bakhtin). The researcher suggests his interesting interpretation of such well known chronotops as «the road», «the forest», «the village», etc., which has its original realizations in story «Crane’s Cry» by Vasil Bykau and novel «If you will be the king, if you will be the executioner» by Tadeush Novak.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.09.2012

УДК 821.161.3

Т.С. Нуржзіна**СЛОВА-ВОБРАЗ У ПАЭТЫЧНАЙ МАДЭЛІ СВЕТУ В. КОЎТУН**

Артыкул прысвечаны спасціжэнню асаблівасцяў мастацкага функцыянавання слова ў якасці паэтычнага вобраза ў лірыцы В. Коўтун. Пры гэтым вылучаны дамінантныя словы-вобразы, якія ў працэсе развіцця творчай індывідуальнасці пісьменніцы трансфармаваліся ў новую мастацкую рэальнасць.

Светла-сонечна і запамінальна – «Каляровыя вёслы» (1971) – назвала Валянціна Коўтун першы паэтычны зборнік. Тады яна раз і назаўсёды накрэсліла вызначальныя шляхі-пуцявіны творчай самарэалізацыі – праз актыўнасць жыццёвай пазіцыі, праз разуменне гісторыі быцця народа, праз усведамленне прыналежнасці прыроднага таленту роднай зямлі. Па сутнасці, верш «Экслібрыс» – гэта выкладзенае аўтарам паэтычнае крэда:

*Спяшай, жыццё! Кідай пад ногі цярне.
Няхай ляцяць трывогі з гнёздаў дня.
Шукаю паміж слоў дрыготкіх зерне,
З якога прарастае цішыня.
Кідаю думкі спелыя ў разводдзе.
Спакой не суцяшае, як заўжды.
З дзвэрэй усіх пабуджаных стагоддзяў
Майго народа выйшлі ў свет гады [1, с. 14].*

Сказана, як бачым, пра многае. І пры ўсім ёсць акцэнтацыя на галоўнай у жыцці творцы праблеме – на стасунках са словам, на ўменні жывапісаць словам, тварыць паэтычны вобраз, у якім – і малюнак, і мелодыя, і песня, і думка-ідэя. А яшчэ заўважым, што на гэтым этапе творчага сталення вось як нечакана дакладна падала сутнасць пісьменніцкага шчасця, якое ў яе ўяўленні такое:

*А шчасце – край паэтаў і лясоў,
Дзе ў кошыкі ўспацеля радкоў
Збіраем словы спорныя, нібы
У сне дуброў крамяныя грыбы... [1, с. 18].*

Таленавіта прарэзалася ў аўтарскай мадэлі шчасця і адмысловае паляшучкае майстэрства плесці кошыкі, і крамяныя грыбы ў світальным сне дубровы, і нялёгкая пісьменніцкая праца. Тое, што пошук «спорных слоў» – працэс напружаны і досыць зацяжны, перададзена праз нязвычайнае спалучэнне ўсяго двух слоў: *радкі ўспацеля*. Вось так яно ў таленавітага творцы: два словы і – мастацкі вобраз, прадметна-адчувальная (нават на дотык) рэальнасць. І далей, на ўсіх этапах літаратурнай дзейнасці В. Коўтун, само слова стане паэтычным вобразам, у якім адаб'ецца здольнасць ствараць мастацкую мадэль свету з выяўнымі праявамі эпічнага мыслення.

Для яе важна было ведаць, што «з душы жывое слова» [1, с. 23] не прападзе марна, што словы, адасланыя «ў вырай», «а ці спазнаюць вышыню?» [1, с. 24], а верш «Песня» пачынаецца маштабнай паэтычнай характарыстыкай вобразна-выяўленчых мажлівасцяў слова: «*Радкоў лясная ўсхваляванасць, // Слоў распагоджаная даль*» [1, с. 22]. У вершы «Трыпціх да паэтэс» трэцяя частка і назвай («Слова»), і зместам – гэта ўвабленне ідэі нязменнага пошуку слова, каб ім «*пачаць нязмоглае нанова*», прамовіць тое, што калісь не паспелі продкі, – засталася іх «*насланняў белая папера*».

А слова спадчыннае вартае вялікай увагі і пашаны: «*А слова вызнала пакуты, // А слова выцёрпела пумы...*» [1, с. 47]. Невыпадкова менавіта Нілу Гілевічу, апантанаму рупліўцу на ніве нацыянальнага «*залатаслоўя*», набытага «*з каморы мудрасці*» народ-

най, прысвечаны верш «Пра сейбіта беларускага». Глыбока зразумела і прывітала здзейсненае ў нашай літаратуры гэтым майстрам паэтычнага слова пісьменніца, падкрэсліўшы, што яго любоў да слова пачалася даўно. Пачалася з душы. Заўважым: у кантэксце твора ў якасці дзейнай асобы называецца не паэт, не сейбіт, а проста Душа, прапісаная з вялікай літары. І шчыруе тая Душа, як абазначае аўтар верша, па-сялянску рупліва ўвесну, улетку і восенню дзеля аднаго – каб «не распачалася зіма ў Беларусі без Сонца» [1, с. 100]. Вялікая і балючая праўда. Адна толькі кніга «Любоў прасветлая» (1996) дае права так напісаць і так ушанаваць нязломную Душу сапраўднага Паэта.

І сама пісьменніца, і яе лірычная гераіня амаль з першых крокаў у літаратурнай справе кіраваліся вызначальнай у лёсе творцы ісцінай – «пачуць ў сэрцы тое слова» [1, с. 47], што створана народам, створана продкамі, што праспявана мацярынскай любоўю, нялёгкай жаноча-сялянскай доляй. А яшчэ – талентам народнай душы, чуткай, міласэрнай і паэтычнай, якая ўмела не толькі несці дабро, тварыць хараство, але так дыхтоўна, нерушна і далікатна ім карыстацца.

Пра гэта многія вершы В. Коўтун – «Удава», «Вясенняя мелодыя», «Тонеж», «Лісты да маці», «Летнія верацёны» і інш. Якраз у апошнім – мудрая разумнасць жаночага цягнення і трывання, умення ўзняцца над бядамі, не прыніжаючы сябе марнымі скаржамі, нараканнямі: «Толькі маці змаўчыць, каб душу не вярэдзіць, // Слоў балючых кастрыцу асыпле да ног» [2, с. 59]. Не прамовіць, не абзавецца марным словам, а проста, як непатрэбшчыну якую, моўчкі «асыпле» – выкіне з душы.

Стасункі беларускай паэтэсы са словам выдатна люструюць сутнасць канцэпцыі балгарскага акадэміка М. Арнаудава адносна псіхалогіі паэтычнай творчасці: «Словы не з’яўляюцца выпадковымі носьбітамі вобраза, ідэі, пачуцця, а сутнасцю самога ўнутранага вобраза, самой ідэі, самога пачуцця, асабліва тады, калі яны выяўна зафіксаваны ў нашай свядомасці. І хоць яны з’яўляюцца чымсьці перажытым, засвоенымі, гатовымі, яны так сістэматызавана прыведзены ў адпаведнасць з тым, што павінны выказаць, што паступова па вядомым законе жыцця душы выступаюць у ролі субстытута стракатасці свету, створанага нашым уяўленнем, нашай абстракцыяй або нашай эмацыянальнай прыродай» [3, с. 604].

Адзначым, што ў паэтычнай мадэлі свету В. Коўтун 1980–90-х гадоў Слова сапраўды з’яўляецца сутнасцю асноўнага вобраза яе творчасці – вобраза Айчыны, Беларускага храма пісьменніцы. Служэнне Бацькаўшчыне Словам і ёсць ідэястваральны цэнтр мастацкай канцэпцыі жыцця, быцця беларуса ў часе і сусветнай прасторы. На новым узроўні пошукаў праявіліся дачыненні пісьменніцы са словам у паэтычным зборніку «Метраном» (1985). Гэта ўзровень, па словах крытыка А. Сямёнавай, «пільнай увагі да драмы душы, якая адбываецца не сама па сабе, а ў сутыкненні са светам» [4, с. 172].

Школа жыцця і творчасці ў кожнага свая. У В. Коўтун яна такая: «У сінтаксісе праўды і маны // Я адхварэю знакамі прыпынку» [1, с. 55]. Аголеным нервам рэагуе на свет у сабе і сябе ў свеце. Вось лірычная гераіня «Метранома» ўстрыможана нечаканым адкрыццём: яна, «дзіця гарачай вёскі, – // Сучасная да самазнебыцця», перастала чуць, «дзе ў сэрцы адгалоскі, // А дзе арганны голас пачуцця...» [1, с. 62]. Побач з гэтым узнікае скрушная трывога за сутнасць, жывую праўдзівасць слова-вобраза, яго змястоўнасць, натуральнае гучанне: «Вось толькі слова... // Дык няўжо і слова // Чытала толькі дотыкам сляпой?!» [1, с. 62].

Слова для В. Коўтун – гэта і высокі духоўны арыенцір, і паэтычны вобраз, паддзены з характэрнай адзнакай асабовасці – з вялікай літары, і выяўленне эмацыянальнай прыроды таленту. Таму і змагла данесці да чытача XXI стагоддзя слова таленавітых гулагаўскіх нявольніц. Змагла, бо здолела ўбачыць час, эпоху ў новым ракурсе, з пазіцыі калымскай паэтэсы, якой уласцівы іншы маштаб мыслення, іншая мера, цана ча-

совага і вечнага. Пранізлівая праўда лагернай рэальнасці вось так азвалася ў словы нашай сучасніцы:

*Пачатак свету бачу я нанова.
Сляза жаночая... Сляза была найперш.
І з той слязой пакутліваю – Слова!* [1, с. 106].

Зусім відавочна, што камертон душы лірычнай гераіні ранніх зборнікаў настроены на хвалю суладнага існавання з прыродным светам: хадою ранка, рухомасцю першага промня, што праб'е густы туман над рэчкай або нячутна праслізне праз халаднаватую лістоту на самым золку дня:

*Ідзе па вёсцы Талака.
Бы немаўля ў калысцы – ранак.
Струменем пахкім малака
Цячэ туман з рачнога збана* [5, с. 37].

Усё тут пададзена канкрэтна, матэрыяльна: дзіця, калыска, малако, рака і нават збан. Усё да месца і на месцы. Нельга пры гэтым не адчуць унікальны слых аўтара, яго ўладу над словам. Які патрэбна мець талент, каб увасобіць, скажам, туман не толькі ў зрокавую, але і агучаную карціну быцця прыроднага свету!.. Той жа туман настолькі матэрыяльна адчувальны для лірычнай гераіні, што можа ўспрымацца чытачом не столькі на паняццёвым узроўні прыроднай з'явы, колькі на мяжы канкрэтна-прадметнай рэальнасці. Ёй хочацца «...вечарам туман кідаць, // Бы сеці тонкія, на бераг» [1, с. 20]. Часам можа і так зрабіць: «У кошыку сваім, нязвыкла новым, // Нясу туман сцюдзёны, як ваду» [1, с. 25].

Ён, туман, у вобразна-эмацыянальным свеце В. Коўтун і цячэ, і плыве. Раптам можа рукавом, як чалавек, зачапіцца за лазу («Тонеж»). Яму ўласціва розная ступень канцэнтрацыі – то густы-густы, то мярэжлівы, як сеці рыбакоў, а яшчэ ўмее свавольна ў чаўне сабакам шэрым расу сцярусіць і ціхенька прылегчы. У хвіліны выпрабаванняў палешука на гістарычнае права быць ён можа стаць гарачым («А Прыпяць не спыніць...»). Падкрэслім, што туман, вада, пушча, човен, травастойны луг – гэта той родны з дзяцінства свет, які ўздаваў душу лірычнай гераіні В. Коўтун, зрабіў яе відушчай, чуйнай, «заземленай» у родны грунт, «укаранёнай» у лад жыцця і думак продкаў, землякоў.

Відавочна, што яшчэ ў перыяд творчага самавызначэння В. Коўтун спрабуе раскрыць характар лірычнай гераіні-паэтэсы не толькі праз эмацыянальна-псіхалагічную рэакцыю на лад жыцця. Пэўныя штрыхі ў мастацкую плоць вобраза ўносяць функцыянаванне ў прасторы верша праяў канкрэтна-быццёвай сутнасці і глыбінна-язычніцкага адчування душы прыроды лірычнай гераіні. Каб пераканацца ў гэтым, нагадаем радкі з верша «Маці»:

*А я жыла ў табе дыханнем сінім,
Каб выліўшы, бы кроў, сваё цяпло,
Ты ўбачыла, што я ў цябе расліна,
Што лісцейкі ў мяне, як сон-святло.
Што я крычу, калі баліць карэнне,
Згінаюся, уткнуўшыся ў прыпол.
І засынаю ў маці на каленях,
Што пахнуць так, як пахнуць крылы пчол* [1, с. 17].

Дзяўчынка-паэтэса першых лірычных кніг В. Коўтун надзелена талентам разумець таемныя знакі прыроды, як гэта было ўласціва нашым продкам-язычнікам. Яна абвострана рэагуе на тое, як «трывожна з дрэў выходзіць лісце» [1, с. 15], уражаная тым, як «сонца корань у зямлю пускае» [1, с. 25]. І на сустрэчу з маці можа вырасці ля ганка дрэвам, каб родная пазнала «між іншых гонкіх дрэў» [1, с. 21].

У зборніку «На зломе маланкі» (1981) пасталелай і працятай навальнічнымі трывогамі за лёс *«маленькае зямлі»* («У спелай хмары чуйная патрэба...») лірычнай гераіні прыпомніцца і тое даўняе, так паэтычна калісьці адчутое дзяўчынкаю-раслінай: *«І хочацца карэньчыкам слабенькім // Тут зачатицца за гарачы дол»* [4, с. 35]. Чуць боль карэння – паэтычная формула, па якой і будзе развівацца і выяўляць сябе вобраз жанчыны-творцы ў прасцягу мастацкіх пошукаў В. Коўтун.

У 2006 г. выйшла кніга выбранай паэзіі В. Коўтун «Свяча любові». Зборнік адкрываецца аўтарскай прадмовай «Палёт за гарызонт», у якой пісьменніца наступным чынам пракаменціравала гэты творчы рубж: «Выбраныя творы паэта – заўсёды шлях за Гарызонт. Дарога да тае горнай вяршыні быцця, з якой нашым вачам – і аўтара, і чытача – адкрываецца ўвесь прасцяг жыццёвага палёту. Палёту, вядома, творчага» [2, с. 4]. І гэты «прасцяг творчага палёту» на кожным этапе мастацкага самавыяўлення абазначаны канцэптуальна важнай для разумення жыццёвых і творчых прынцыпаў паэтэсы формулай-кодам – «каляровыя вёслы», «на ўзлёце дня», «на зломе маланкі», «метра-ном», «свяча любові».

І пісьменніца, і яе лірычная гераіня ўраджаюць адчуваннем трагізму быцця творчай асобы, усведамленнем таго, што свет высокіх мар і летуценняў, памкненняў і мастакоўскіх фантазій сутыкаецца з недасканаласцю рэальнага жыцця, яго супярэчнасцямі і катастрофамі. Адсюль і *«бяссонне назаўсёды»*, і здзіўленне, што ў сад паэзіі, краіну творцаў, *«нібы промень месяца, прайшла»*. Але ж як няпроста пачувацца ў гэтым здзіўным садзе лірычнай гераіні В. Коўтун: *«Ды песня, быццам сум на нейкім доме, // Узасень за сабою павяла. // А хтосьці да мяне ўжо быў, як промень, // І не дажыў да дзённага святла»* [2, с. 8].

Працытаваны верш цікавы для даследчыкаў і тым, што тут абазначаны яшчэ адзін з дамінантных паэтычных вобразаў у лірыцы В. Коўтун. У межах адной мастацкай прасторы двойчы фігуруе слова-вобраз *«промень»*. Гэта і сімвал нечаканага з’яўлення новага таленту, яго загадкавай непраяўленасці – *як промень месяца*, і сімвал трагічна здзейсненага Талента – *хтосьці быў, як промень*, і згарэў дачасна на вогнішчы паэзіі, на вогнішчы сумлення. Слова «промень» і ўсе вытворныя ад яго сустракаюцца ў паэзіі В. Коўтун 1960–70-х гг. пастаянна. Мастацкія функцыі шматстайныя. Найперш у вобразе промня канцэнтраваліся юначыя жаданні-мроі вышыні, святла, добра і цеплыні: так, *«світальны промень сціплы, нібы госць»* [1, с. 36], толькі на вясновым золку юнацтва *«звіняць праменныя арэлі»* [1, с. 35], а на далонях адчуваюцца промні і вясна. У світальнай маладосці нават сустрэча з самым значным успрымаецца вось так лятункава: – *«А хто дык сонечным праменнем // Перад вачыма калыхне»* [1, с. 22]. І лета, безумоўна, не адмовіць у просьбе дачкі паслаць яе матулі *«праменьчык добрага святла»* [1, с. 24].

Разам з тым у вершы «Летнія верацёны» падаецца вобраз промня ў новым мастацкім нападзенні. На першы погляд, верш можа паказацца бадай што традыцыйным. Хто з нашых паэтаў не пісаў пра жніво, пра жанчыну з сярпом на постаці: Цётка («Лета»), Я. Купала («Жніво», «Жнеям», «Жняя»), А. Пысін («Жніво. Смуга над плёсам. Воз снапоў...»), «Забыта многае ў жыцці...»), А. Вярцінскі («Дажынкi») і інш. Аднак у В. Коўтун ураджае не малюнак, не захапленне ўвішнасцю жніа, а філасофія быцця з лета ў лета вясковай працаўніцы, якая *«здавён паласу цёплых дзён дажынае»* [2, с. 59]. У бяссонні начэй верацёны памяці выводзяць бясконцую нітку жыцця. Аглушальная цішыня. Да пранізлівай звонкасці. Таму і ўспрымаецца так адчувальна кожнае імгненне суролага быцця жанчын *«вяргіневай вёсачкі»* – ад поўні, што мільгне ў далонях (такі кароткі летні сон!), да вострага (на мяжы фізічнага болю) адчування трывог і клопатаў кожнага новага дня: *«...як колецца першых праменьняў асцё»* [2, с. 59]. За густой метафорыкай верша – вялікая драма быцця, глыбінная філасофія часу, яго імклівасці і не-

зваротнасці: «У матуліных пальцах закружыцца лета // І апошняя слёзка па промню збяжыць» [2, с. 60].

А яшчэ промень і зброя – «жоўты клін», якім ранак прабівае «хмурынку навывлёт». На аснове асацыятыўнай сувязі (па форме) успрымаецца і клін у вершы В. Коўтун «Гэтак доўга забываю Вас...». Узнята праблема жаночага шчасця... Прывіднага? Мройнага? Шчасця, якое трэба забыць, забіць? Немагчымага, бо глабальныя перашкоды, дыстанцыя – абазначанасць, узрост, сацыяльны статус, сямейнае становішча ці нешта іншае? Невядома. Абазначана толькі адно – адносіны на «Вы». Разрыў даецца цяжка. Боль такі, як быццам душа працята промнем-клінам навывлёт: «Гэтак доўга забываю Вас, // Нібы клін у шчасце забіваю...» [1, с. 61]. І нават дождж прыносіць не палёжку, а б'е струменем-промнем так, «нібы клін у сэрца забіваю» [1, с. 62]. Пра зацяжны характар пераадольвання сябе гавораць многія вершы («Мы з кожным годам сірацелі...», «Няўжо і вы, мой боль і сон, і браце...», «Сівых анёлаў стомленае вечна...», «Пра вячэрняе», «Здаецца, ўсё ўмясцілі зоры ў долю...» і інш.) на старонках зборнікаў «Метраном», «Свяча любові».

Вось тут якраз да месца прыгадаць верш «Мне цёмнай ноччу...», у якім летуценніку-герою Н. Гілевіча прысніўся незвычайны сон. Уражаны святлом нязвыклым першай зоркі, шчаслівы ў сваім маленні на яе красу, ён перажыў вялікі стрэс і нечуваны боль: «Ад зоркі промень адляцеў і ўпіўся // Глыбока ў грудзі мне» [1, с. 18]. Аднак у творы паэта не столькі канстатацыя болю, колькі разгорнуты малюнак – рэальны, дынамічна-напружаны, фізічна-адчувальны – змагання за права жыць пакутнай радасцю пазнання боскай прыгажосці свету, усведамлення сутнасці ідэй вялікіх і праўдзівых ці задавальняцца роўным шляхам – без адчайнай узрушанасці высокім і нізкім, годным і непрыстойным – і існаваць па прынцыпе «хоць мелка, хоць брудна – затое спакой...» [6, с. 21]. Далёка не просты выбар.

Цаной апошніх высілкаў – тузаў, цягнуў, ірваў «што сілы ў дзве рукі» – промень выпягнуты з сэрца, што кол з зямлі, і нават наўзбок шпурнуты. Толькі ці стала лягчэй? На яве ноч яшчэ цяжнейшай здалася герою. У такой мастацкай развязцы – адвечная загадка-таямніца правільнасці выбару, пошуку, сцвярджэння чалавечай і творчай існасці. І найперш сцвярджэнне сябе ў праўдзе слова, вобраза, у спасціжэнні прыроды таленту. Нездарма нават аловак паэтэсы «стрыжань-прамянёк хавае // У патаемнай глыбіні» [1, с. 23]. А ў вершы «Усё прадбачу – дні і ночы...» сама лірычная гераіня на гранічна-даверлівай ночце, адчуваючы сябе праменнем у траве, можа «шапнуць на вушка Беларусі: // – Твая дачка яшчэ – жыве!» [1, с. 92]. Так прамаўляе пісьменніца, маючы вялікі вопыт быцця ў сваім часе, несучы святло вялікай любові.

У 1980–90-я гг. вобраз промня сустракаецца значна радзей. Цяпер паэтычны свет В. Коўтун адбівае іншую хаду часу – суровую, трагічна-супярэчліваю. Метраном святломасці пісьменніцы абазначыў арбітральна новую вышыню творчых асэнсаванняў, эмацыянальна-мастацкіх адчуванняў і ўвасабленняў. І хоць вобраз промня зусім не знікае, нясе па-ранейшаму святло, але паявіцца і вобраз свечкі («На сустрэчу запальваем свечку // Ў храме змучаных сонцам палян» [1, с. 59]), які ў лірыцы паэтэсы ХХІ стагоддзя трансфармуецца ў «свачу любові» – вобраз-сімвал найвялікшай міласэрнасці. І адзін, і другі вобраз знайшлі сталую «прапіску» ў мастацкім полі лірыкі В. Коўтун у 1990-я гады. І далёка не выпадкова. Паспрыяла таму актыўная дзейнасць пісьменніцы ў якасці старшыні Усебеларускага жаночага фонда Святой Еўфрасінні Полацкай. Менавіта ў тую пару і адбываецца глыбокае асэнсаванне хрысціянскіх духоўных каштоўнасцяў і «ўкараненне» ў мастацкі кантэкст твораў характэрных вобразаў-сімвалаў: свечка, свача, крыж, анёл, скрыжалі, храм душы, Галгофа, пекла, Хросны ход і інш.

У звязку з гэтым прыгадаем два асабліва красамоўныя моманты ў творчай біяграфіі паэтэсы: зборнік выбранай лірыкі «Свяча любові» і зборнік «Малітва да Калымы». Прынамсі, у першым зборніку В. Коўтун арганізоўвае творы ў адно мастацкае цэлае па прынцыпе цыклічнасці – «Дзённікі жыцця», «У водбліску свячы», «З роду Еўфрасінні», «Балады памяці», «Перастварэнні». Такая арганізацыя рознага мастацкага матэрыялу ў адзіны паэтычны арганізм даволі выяўна раскрывае эвалюцыю вобразна-эстэтычнага мыслення пісьменніцы – ад дзённікавай фіксацыі эмацыянальна-псіхалагічнай рэакцыі на жыццёвыя рэаліі да ўсвядомленай патрэбы ацаніць здзейсненае ў слове ў водбліску святла (свячы) высокай духоўнасці. У цэлым жа назвай «Свяча любові» паэтэса і абазначыла свой далейшы шлях да горняе вяршыні чалавечага і творчага духу.

Трагізм быцця творчай асобы ва ўмовах калымскай лагернай рэальнасці – ідэйны нерв зборніка «Малітва да Калымы». Лірычная гераіня прызнаецца аднойчы: «*Я сёння іншая*» [1, с. 119]. Бачыцца іншай і сама пісьменніца. Цяпер яе паэтычнае слова скіравана на тое, каб праўдзіва, строга і нават суропа паказаць, як вера ў правату і людскасць давала сілы годна прайсці скрыжальмі калымскай мерзлаты. Паэтэса-лагерніца непакісаная ў сваім перакананні: «*Над словам ісціны адно не ўладна смерць! // Яно паўстане – сведка ў судны дзень*» [1, с. 128].

Паэтычная мадэль калымскага свету – гэта і канкрэтна-побытавая рэальнасць, і дзённік (дакумент эпохі, сведка), у які, па словах паэтэсы-вязніцы, яна «*запісала ўсё – душой, і неаспрэчна!*» [1, с. 109]. Сапраўды, талент творцы ўнікальны. У адну мастацкую сістэму вобразаў, напрыклад, звязаны такія з’явы, як бесчалавечнасць лагерных умоў, «*жыцця халодны жах*» [1, с. 121], святы надзеі промень і немагчымасць страты вышыні, а выказана гэта праз наступнае паэтычнае трыадзінства – «*Эдзіт, пурга і свечкі*» [1, с. 113]. Данесла радзе ў палату «дахадзг» трагічную споведзь французскай спявачкі. У голасе яе чулася такая прага жыць і такая пякучая праўда чужога болю, што свечкі душ калымскіх «зэчак» успыхваюць новай надзеяй выйсці з лагернага пекла і любіць.

Не адзін раз аўтар зборніка выкарыстае вобраз свечкі. Нават у множным ліку: «*Шарэнгі душаў – як этапы свечак*» [1, с. 119], «*Стаім, як свечкі, на вятрах тваіх, радзіма*» [1, с. 129]. Мастацкі эффект у гэтым выпадку ашаламляльна нечаканы: безліч кволых аганькоў зліваюцца ў незгасальнае святло. Тады і загараецца свяча любові. Непагасная. Любові да ўсіх і кожнага, хто выстаяў на скразняках эпохі, – «*Ад Янкі... Алаізы... І – Максіма*» [1, с. 129] да лагернай паэткі Лесі і сучаснай паэтэсы Валянціны Коўтун.

Радок «*Стаім, як свечкі, на вятрах тваіх, радзіма*» [1, с. 129], нагаданы раней, – гэта новая назва верша «Песня». У ім, як бачым, пісьменніцай абазначаны тры постаці, якія гістарычна праяўлены ў часе, у мастацкім слове, якія трывала замацаваны ў культурна-творчай прасторы краіны і чытацкай свядомасці беларуса. Яны, трагічныя і знакавыя, асвечаныя боскім наканаваннем ахвярнага служэння Бацькаўшчыне, яе лёсу, прайшлі, падкрэсліць аўтар верша, крыжовымі дарогамі пазнання саміх сябе, сваёй нацыянальнай самаідэнтыфікацыі. Іх шлях да горніх вяршынь быцця – шлях на Галгофу, шлях сцвярджэння сваёй асабовасці.

Свечка, запаленая Богам на іх сустрэчу з жыццём, успыхвае «свячой любові». Праз цяжкі «крыж міласэрнасці», «гон Пагоні», праз дазвол Усявышняга «*спаможна ў полымі згарэць*» [1, с. 128] палягае іх шлях да ўратавання храма Душы. Паказаць, увасобіць гэты шлях у «спорным» слове-вобразе было для В. Коўтун асабліва важным. Сведчанне гэтаму – яе пастаяннае імкненне да мастацкай агранкі слаvesнага вобраза, што прыводзіла да ўзбуйнення ідэі-думкі.

Нагадаем, што ў зборніку «Малітва да Калымы» апошнім быў верш «Песня», у якім асноўная ўвага чытача канцэнтруецца на трагічнасці лёсу тых, чый талент быў загублены суровым часам, жорсткасцю эпохі і абывакавасцю да іх лёсу самой радзі-

мы, спавітай страхам. Тройчы паўтараецца ў творы (як у сапраўднай малітве) самае святое – радзіма, айчына. У такіх вобразах, як вятры радзімы, тайга радзімы, калымская «пацьма», найперш перададзена накіраванасць «ззчкам» у імя айчыны свечкамі ахвярных згарэць. Аднак у кнігу лірыкі «Выбранае» верш увайшоў у абсалютна новай рэдакцыі. З чатырнаццаці радкоў засталася ўсяго чатыры: «*Стаім, як свечкі, на вятрах тваіх, радзіма. // Ад Янкі... Алаізы... І – Максіма. // Гарым, як свечкі, між снягоў, Айчына. // Святога Духа у імя... Айца і Сына*» [1, с. 129].

Пачнём з таго, што пісьменніца зняла назву. І правільна зрабіла: зусім не песенны настрой, не песенная мелодыя. У канчатковай рэдакцыі твор набыў новае гучанне, паглыбілася, больш маштабнай стала ідэя. Ад калымскай вобразнасці бадай нічога не засталася, а радок «*гарым, як свечкі, між снягоў, Айчына*» [1, с. 129] толькі ў пэўнай ступені нагадвае першы варыянт: «*Як свечкі, мы згараем для айчыны*» [2, с. 65]. Дзеяслоў *стаім*, якім пачынаецца першы радок верша ў новай рэдакцыі, і замена дзеяслова *згараем* на *гарым* настройваюць на іншае ўспрымання прасторава-часавай рэальнасці і чалавека ў ёй. І на калымскіх маршрутах, і на пераломных віражах сучаснасці галоўным і неаспрэчным было і ёсць адно: толькі сіла духу дазваляе здзейсніцца асобе, перамагчы абставіны і час. Думаецца, зусім не выпадкова пісьменніца парушае звыклы парадак у малітоўным трыадзінстве, расставіўшы словы такім вострым чынам: «*Святога Духа у імя... Айца і Сына*» [1, с. 129]. Гарэць ахвярна ў полымі пакут і супрацьстаяць праявам зла ў любых маштабах заўжды пад сілу тым, хто жыццё сваё падпарадкоўваў адной ідэі – ідэі высокага служэння праўдзе жыцця і праўдзе слова.

І гэта толькі некаторыя канцэптуальна важныя аспекты быцця беларуса ХХ стагоддзя, увасобленыя В. Коўтун у паэтычную мадэль свету, дзякуючы функцыянальнай шматстайнасці ключавых слоў-вобразаў у агульнай сістэме мастацкай вобразнасці.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Коўтун, В. Выбранае / В. Коўтун. – Мінск : Лімарыус, 2011. – 280 с.
2. Коўтун, В. Свяча любові : выбр. творы / В. Коўтун. – Мінск : Лімарыус, 2011. – 200 с.
3. Арнаудов, М. Психология литературного творчества / М. Арнаудов. – М. : Прогресс, 1970. – 654 с.
4. Сямёнава, А. Слова сапраўднага лад : літаратурныя эцюды / А. Сямёнава. – Мінск : Маст. літ., 1986. – С. 164–165.
5. Коўтун, В. На злome маланкі : лірыка / В. Коўтун. – Мінск : Маст. літ., 1981. – 110 с.
6. Гілевіч, Н. І чую я голас : выбр. Вершы : 1954–2008 / Н. Гілевіч. – Мінск : Про Хрысто, – 2008. – 176 с.

Nuzhdina T.S. A Word as an Image in the Poetic Model of the Kovtun's Lyrics

The article is devoted to the analysis of the functioning the term «word» as a poetic image in the Kovtun's lyrics. Thus, specific words-images have been found out that helped to develop new creative reality, demonstrating great personality of the author.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.09.2012

УДК 821. 161. 3

В.В. Навіцкая**АРХЕТЫПЫ ПРАСТОРЫ Ў ПРАЗАІЧНАЙ
СПАДЧЫНЕ УЛАДЗІМІРА КАРАТКЕВІЧА**

Артыкул прысвечаны выяўленню асаблівасцей функцыянавання архетыповых матываў прасторы ў прозе У. Караткевіча («Чазенія», «Хрыстос прыязмліўся ў Гародні», «Ладдзя Распачы»). Раскрыта шматаспектнасць мастацкага бытавання архетыповай бінарнай апазіцыі «свой – чужы», звязанай з матывамі прасторы. Паказана, як у залежнасці ад светапоглядных канцэпцый пісьменніка, эмацыянальна-псіхалагічнага стану персанажаў, іх філасофскіх і эстэтычных арыенціраў, духоўна-маральных прынцыпаў адбываецца рэарганізацыя пісьменнікам вядомых у літаратурнай практыцы архетыповых матываў прасторы.

Сучаснае літаратуразнаўства імкнецца да комплекснага і максімальна глыбокага прачытання мастацкіх твораў, што абумоўлена агульнай культурна-гістарычнай тэндэнцыяй і асаблівасцямі светаўспрымання прадстаўнікоў постіндустрыяльнага грамадства. Магчыма, у сувязі з цікавасцю да новых метадаў інтэрпрэтацыі і разумення літаратурнай спадчыны ў апошнія дваццаць гадоў з'явіўся шэраг цікавых даследаванняў, прысвечаных літаратурным архетыпам і іх функцыям у тэксце, – працы Е.М. Меляцінскага, Ю.М. Лотмана, Ю.В. Даманскага [3; 8; 9].

Ідэйным ядром, першаасновай архетыповых матываў прасторы з'яўляецца бінарная апазіцыя «свой – чужы». Так, Ю.М. Лотман сцвярджае: «Любая культура пачынаецца з размежавання свету на ўнутраную («сваю») прастору і знешнюю («іх»). Як гэтае бінарнае размежаванне інтэрпрэтуецца – залежыць ад тыпалогіі культуры. Але ўжо само такое размежаванне выяўляе прыналежнасць да ўніверсальнасці» [2, с. 257]. Аднак у кожнага пісьменніка, у кожным новым тэксце сэнсавая нагрузка, функцыі і структура архетыповых фармацый у вобразнай сістэме істотна адрозніваюцца.

Інверсія архетыповай бінарнай апазіцыі, звязанай з матывамі прасторы, «свой – чужы» падаецца ў творах У. Караткевіча шматзначна, поліфанічна. Напрыклад, у апавесці «Чазенія» першапачатковым сутнасным супрацьпастаўленнем бачыцца апазіцыя топасаў Беларусі і Прымор'я. «Сваё», беларускае, персанаж успрымае праз прызму ўласных перажыванняў, успрымае як «хаос», як нешта варожае, атаясамлівае з рэчаіснасцю, якую Севярын адмаўляецца прыняць, што асабліва праяўляецца ў начных кашмарах Будрыса: «Крычаць было дарэмна. Яго не маглі пачуць. Ён ведаў: за гэтымі першымі дзвярыма з грукатам зачыняюцца іншыя, трывожна міргаюць над імі барвяныя табло. Не падыходзьце! Небяспека! За дзвярыма смерць!» [5, с. 503]. Аднак і ў Прыморскай тайзе персанаж У. Караткевіча не знаходзіць свайго «космасу»: нягледзячы на дзівосную прыгажосць, на знешнюю лёгкасць і арганічнасць успрымання персанажам самога сябе і чытачамі ў невядомым асяроддзі, наваколле паўстае незнаёмым, таемным і трывожным, «чужым»: «Ударыў барабан лесу. Чалавек нічога не мог бачыць і ведаць. Але было прадчуванне. Першы грозны акорд уварваўся ў вясёлае, зялёнае скерца тайгі» [5, с. 478].

Спосаб аўтарскай інтэрпрэтацыі гнэсеалагічнай апазіцыі «свой – чужы» і звязаных з ёй матываў шляху, падарожжа, пошуку ў апавесці «Чазенія» спалучае некалькі сэнсавых і філасофска-эстэтычных пластоў і з'яўляецца фактарам вобразатворчасці. Так, складаны і часам парадаксальны вобраз Севярына Будрыса варта разглядаць у некалькіх зрэзах. На першы погляд, самым відавочным паўстае рамантычны базіс характару персанажа: перад чытачом чалавек, які не здолеў сябе знайсці ні на радзі-

Навуковы кіраўнік – В.П. Рагойша, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры тэорыі літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

ме, ні на чужыне, які знаходзіцца ў бесперапынным пошуку самога сябе і свайго месца ў гэтым жыцці. Разам з гэтым караткевічаўскі персанаж бачыцца і экзістэнцыяльным, што праяўляецца ў памежных сітуацыях – ірэальных, фантазмагарычных снах, якія нагадваюць змрочны мастацкі сусвет Гофмана або Шэлі, і сапраўдных, як сустрэча з шалёным леапардам. Аднак у персанажа У. Караткевіча, у адрозненне ад персанажаў тыпова экзістэнцыяльных, заўсёды ёсць выбар. Выбар паміж гуманным і бесчалавечным, жыццём і смерцю (ці небыццём), сутнасць якога – застацца жыць чалавекам ці ў гэтай якасці загінуць. І менавіта выбар, які робяць персанажы беларускага майстра слова, сведчыць аб бясконцай гуманнасці і чалавекалюбстве Караткевіча, аб веры ў людскую дабрыню і міласэрнасць, што і яднае шэраг персанажаў беларускага празаіка з персанажамі У. Эка, І. Кальвіна, Г.Л. Олдзі, Т. Стопарда і інш.

Структура і логіка функцыянавання матываў прасторы ў творчасці У. Караткевіча з’яўляецца нетыповай для беларускай літаратурнай традыцыі, звязанай з асаблівасцямі светаўспрымання ў арыстоцэлеўскіх культурах, якія пераважна падпарадкоўваюцца лінейнаму парадку развіцця і досыць рыгіднай алаэміі (гэта яскрава праяўляецца ў такіх тэкстах, як «Пошукі будучыні» і «Млечны шлях» К. Чорнага, «Выратуй і памілуй нас, чорны бусел» В. Казько, «Каменданцкі час для ластавак» А. Брава і інш.). У тэкстах У. Караткевіча назіраецца ўзаемапрапранікненне семантычных субстратаў «свой – чужы» і іх наступная трансфармацыя і паглыбленне ў эпістэмалагічнае «пазнаны – непазнаны». Напрыклад, у аповесці «Ладдзя Роспачы» ў якасці ўзору такога ўзаемадзеяння актуалізуецца надзвычай своеасаблівая рэпрэзентацыя рэальнасці і іншасвету: «І ўсе ўспомнілі гусіныя паплаўцы, дзяцей, якія водзяць карагод, і гарачае сонца, што свеціць на іхнія дупкі, калі дзеці павалюцца, разарваўшы кола і задзіраючы ножкі... Над ладдзёю пракаціўся смех. У чарнільным адвечным змроку, над густой, як дзёгаць, вадой круцілася ў выбухах нястрыманага, як навальніца, рогату ладдзя Роспачы» [4, с. 144–145].

У наратыўным дыскурсе аповесці чытач можа назіраць сілавы, нават нахабны спосаб засваення жудаснай рэальнасці апраметнай. Аднак метада, абраны аўтарам у якасці першаасновы гэтага спасціжэння, не носіць катастрофічнага, разбуральнага характару ні для персанажаў, ні для ўладанняў Смерці. Тактыка барацьбы Вылівахі як з асабістым страхам, так і з няведаннем законаў і асаблівасцей асяроддзя, у якім ён апынуўся, таксама з’яўляецца архетыповай, з’яўляецца характэрным абаронным механізмам. Сутнасным ядром гэтага кагнітыўнага «падыходу» паўстае смех, але не спакойны, лагодны. Перад чытачом – бязлітасная і жорсткая сатыра, прасякнутая катэгарычным непрыманням коснай і абсурднай праўды іншасвету. Караткевіч праяўляе тонкае разуменне чалавечай псіхікі, выкарыстоўваючы карнавальны элемент у якасці структурнага кампанента вобразатворчасці: Гервасій праводзіць паралелі таго, што назірае ў апраметнай, з добра знаёмымі яму рэаліямі зямнога жыцця («Плывём, хлопцы, галернікамі ў турэцкую няволю» [4, с. 143], «Усе вы так, цівуны, ледзь вам на хвост наступяць» [4, с. 145]). Разуменне чалавечай прыроды і веданне законаў развіцця і праяўлення іхняй сусветнай архетыповай першаасновы дазволілі У. Караткевічу стварыць вобраз унікальнага, выбітнага, але разам з тым і тыповага персанажа-беларуса. Выліваха праяўляе сваю чалавечую годнасць і гонар нават там, дзе, здавалася б, чалавекам быць нельга, – у апраметнай.

Падаецца цікавым таксама аўтарскае бачанне і наступная рэарганізацыя архетыповых матываў прасторы ў рамане «Хрыстос прыжамліўся ў Гародні», дзе засваенне незнаёмага адбываецца менавіта праз выбар. Перш за ўсё варта адказаць на абсалютна лагічнае пытанне, звязанае непасрэдна з мастацкай прасторай твора: чаму і як Хрыстос апынуўся ў Гародні? Арганізацыя рамана міжволі прыводзіць чытача да думкі, што Хрыстос і яго апосталы трапілі ў Гародню выпадкова. Здавалася б, перад намі – ад-

мысловая ілюстрацыя да канцэпцыі авантурнага хранатопа М.М. Бахціна: сляпы выпадак прывёў да пасткі і наступных выпрабаванняў (прытворшчыкі амаль адразу па прыбыцці ў Гародню апынуліся на допыце ў Лотра). Але аўтарская канцэпцыя Караткевіча не прадугледжвае нічога выпадковага. Пачатковы імпульс да развіцця падзей быў дадзены менавіта Хрыстом. Упершыню чытач сустракаецца з Братчыкам і ягонымі папличнікамі ў мястэчку Свіслач, адкуль пасля няўдалай спробы наладзіць містэрыю камедыянты вымушаны ўцякаць. Можна падацца, што аўтар ужывае тапонім Свіслач выпадкова. Аднак наступнае развіццё сюжэтнай лініі даказвае адваротнае. Братчык сустраў апосталаў у Слоніме. А паколькі вандроўныя тэатры заязджалі, каб зарабіць на пражыццё, у больш ці менш значныя мястэчкі, то чытач лёгка адновіць маршрут трупы: Слонім – Зэльва – Ваўкавыск – Свіслач. Пасля ўцёкаў з «самага нетэатральнага з усіх нетэатральных мястэчак» [6, с. 55] апосталы-прытворшчыкі апынуліся перад выбарам дарогі. Уласна кажучы, магчымасцей у іх было дзве – Масты і Гародня. І за ўсю трупу выбар зрабіў менавіта Братчык: «Вось што, – сказаў «анёл». – Махлярыць дык махлярыць. Што нам у гэтых бедных мястэчках? Хадзем адразу ў вялікі горад, у Гародню. І зусім без розных там вяшчальнікаў пераапанёмся за мурамі ды ў горад. І – тавар лепшым бокам» [6, с. 60].

Братчык зрабіў (пакуль несвядома) свой экзістэнцыяльны выбар і прыняў за яго адказнасць. Наступная задача, якую аўтар прапануе свайму чытачу, – гэта паразважаць над тым, наколькі сітуацыя экзістэнцыяльнага выбару заканамерна абумоўленая асаблівасцямі псіхалагічна-светапогляднай праграмы «мужыцкага Хрыста», або гэта быў усяго сюжэтны ход, што паўплываў на выбар Братчыка. Выбар на карысць Гародні, які зрабіў Хрыстос, падпарадкаваны жыццёвай праграме былога мірскага шкаляра, у чым чытач неаднаразова ўпэўніцца, паглыбляючыся ў змест рамана. Братчык вырашыў рушыць на Гародню, таму што гэта адпавядала адначасова яго светапоглядным і псіхалагічным устаноўкам. З гэтай нагоды падаецца слушным прыгадаць вопыт бацькі псіхааналізу З. Фрэйда, на які спасылаетца ў сваёй рабоце У. Калатаеў. Па Фрэйду, «жаданне з-за яго амаральнага характару рэпрэсуецца «Звыш-Я», выцясняяцца са сферы свядомасці ў несвядомае. «Звыш-Я» можна ўявіць у якасці структур улады: <...> унутраная структура псіхікі, якая кіруе жаданнем, і знешняя» [7, с. 30]. Традыцыйна прынята лічыць, што сфера жадання вызначаецца дэструктыўнай дамінантай (несвядомае ў Фрэйда, «машына жадання» ў канцэпцыі шызааналізу Ж. Дэлёза і Ф. Гватары). Гэтай пазіцыі прытрымліваюцца і літаратуразнаўцы (У. Калатаеў, В. Руднеў і інш.). Мы прапануем прытрымлівацца тэрміналогіі Ф. Ніцшэ, які рэпрэсаваныя сферы чалавечай псіхікі называў «дыянісійскім пачаткам». Дыянісійскі пачатак звязаны не столькі з дэструкцыяй, разбурэннем, колькі з аднаўленнем псіхалагічных і сацыяльных стандартаў, неабходных для выжывання ў новых умовах. Менавіта дыянісійскае ў асобе Братчыка, актуалізаванае ў аксіялагічнай парадыгме імкнення да самарэалізацыі, самапазнання і спасціжэння рэчаіснасці, памножанае на пластычны розум і суму ведаў з боку гнесеалагічнай сістэмы і вальнадумства ад сістэмы праксеалагічнай, і з’яўляецца тым самым першасным імпульсам, што абумовіў экзістэнцыяльны выбар Хрыста. У дадатак несвядомае Хрыста цягнула яго да моцнай, аўтарытарнай улады. Чаму так адбываецца? На думку Уладзіміра Калатаева, ва ўмовах двайной рэпрэсіі – «Звыш-Я» чалавека і ўлады як «Звыш-Я» сацыяльнага – уся моц жаданняў прарываецца наверх [7, с. 31]. Такім чынам, тапонім Гародні, структурнай часткі ініцыяльнай сістэмы каардынат, трансфармуецца ў топас «вялікага горада», у абавязковага носьбіта ўлады. Разам з тым экзістэнцыяльны выбар Братчыка закладзены глыбока ў свядомасці самога Уладзіміра Караткевіча: «Труд – пакута. І не дарэмна Хрыстос сам цягнуў свой крыж. Не голас Бога асудзіў яго на гэта. А проста тое, што ён сам не мог іначай» [10, с. 87], – пісаў беларускі майстра ў 1960 годзе ў лісце да Янкі Брыля.

Насамрэч базісная для архетыпаў шляху і падарожжа бінарная апазіцыя пададзена ў прозе У. Караткевіча значна шырэй, чым можа падацца першапачаткова. Гнасеалагічны пачатак супрацьпастаўлення «свой – чужы» амаль ва ўсіх творах беларускага пісьменніка яднаецца з анталагічным узроўнем светабачання, з дыхатаміяй «жыццё – смерць» і дае цікавае сінкрэтычнае адзінства з надзвычай разнастайным герменеўтычным патэнцыялам. Чытач можа заўважыць, што персанажы У. Караткевіча, апынуўшыся на незасвоенай тэрыторыі, у незнаёмых жыццёвых абставінах, праходзяць праз этап своеасаблівага псіхалагічнага памірання, звязанага са скажэннем, адмаўленнем і пазнейшым змяненнем светапогляднай сістэмы персанажа.

Кульмінацыйнай абаротнай ступені развіцця характараў у прозе У. Караткевіча часцей за ўсё становіцца момант экстрэмальнага напружання, які вымагае максімальнай эмацыянальнай аддачы. У сэнсавай плоскасці архетыпаў, якая апелюе непасрэдна да падсвядомасці чытачоў і дазваляе ім адчуць сябе на месцы персанажа, ужываецца ў тэкст лёгка і арганічна, гэты стратэгічны этап адпавядае міфалагічнаму пераходу з адной рэальнасці ў іншую. Структуру і заканамернасці з’яўлення ў тэксце, як і вобразна-стылёвы функцыянал дадзенага архетыпа аналізавала Н.І. Васільева. Вось як апісваецца ў яе працы «Фальклорныя архетыпы ў сучаснай масавай літаратуры: раманы Дж.К. Роўлінг і іх інтэрпрэтацыя ў маладзёжнай субкультуры» матыў «пераадольвання парога»: «Пасля таго, як герой даведаўся пра бяду-няшчасце і вырашыў штосьці зрабіць («отлучка» ў схеме В.Я. Пропа) або – больш шырока – адчуў «покліч да прыгод» і нека адраагаваў на яго, <...> ён выпраўляецца ў шлях і рана ці позна павінен сустрэцца з тым, хто вартуе парог іншасвету, а затым перасекчы гэты парог» [2, с. 47–48]. У прозе У. Караткевіча сам момант пераходу часцей за ўсё аб’яднаны з вобразам і архетыповай сутнасцю вады. Аднак мастак кожны раз стварае новыя семантычныя адзінствы і знакавыя сістэмы, якія прымушаюць чытача здзівіцца і задумацца.

У аповесці «Ладдзя Роспачы» пераход адбываецца раптоўна: «Змрок быў глухі, і толькі ля самых ног хлюпалі аб бераг дробныя зыбікі хвалі нябачнага невядомага мора. Нешта тупа грукнула аб бераг, а потым у цямноці пачуліся глухія жаласлівыя галасы: нібы кані крычалі над начным поплавам, успуджаныя крокамі Невядомага» [4, с. 142]. Казачны, фантастычны сюжэт, здавалася б, патрабуе жорсткага, няўхільнага падпарадкавання законам казкі, прымушае трымацца абранага матыву. Аднак Караткевіч паставіў перад сабой складаныя мастацкія задачы, вырашэнне якіх патрабавала неардынарных і смелых стылёва-вобразных, семантычных і метанаратыўных ідэй. Аб гэтым жа сведчыць і выбар сродкаў мастацкай выразнасці. Назоўнікі *змрок*, *цямноце*, прыметнікі *нябачны*, *невядомы*, *начны*, займеннік *нешта*, па-першае, з’яўляюцца фактарамі вобразатворчасці, узаемадзеючы з пачуццямі чытача. Цяжкая, але дрыготкая і дынамічная атмасфера звязана з сэнсавым пластом непазнанага, «чужога». Між тым першае знаёмства з апраметнай будуюцца на парадоксе: нягледзячы на варожае і небяспечнае наваколле, чытач з лёгкасцю пазнае старажытнагрэчаскі міфалагічны вобраз. Ладдзя Роспачы атаясамліваецца з лодкай Харона, вада – з ракой царства Аіда Стыксам (па іншай версіі Ахеронам). Калі ў тэксце з’яўляецца Перавозчык ды яшчэ патрабуе плату («Пачынаецца мора. Плаціце кожны па манеце. Іначай вас скінуць у ваду, дзе вы будзеце захлынацца да сканчэння свету» [4, с. 143]), падабенства ператвараецца ў ідэнтычнасць. Аднак чытач абавязкова заўважыць структурную інверсію архетыповага матыву. Гервасій сустракаецца з валадаром апраметнай – Смерцю – да непасрэднага пераходу ў іншасвет, што сведчыць аб экстраардынарнасці, выключнасці персанажа (часцей за ўсё герой сустракаецца і змагаецца не з уладаром іншасвету, а з вартаўніком). Аўтар праз гэты своеасаблівы дыкурс акцэнтуюе ўвагу чытача на жыццесцвярджалым пачатку свайго персанажа, у якім закладзена сутнасная метанаратыўная парадыгма караткевічаўскага пераасэнсавання анталагічнай апазіцыі «жыццё – смерць»: смерць

для беларускага мастака не з'яўляецца чымсьці канчатковым. Дыхатамія для У. Караткевіча месціць у сабе матыў звароту, магчымасць вяртання. Відаць, менавіта такім чынам пісьменнік раскрывае чытачу часцінку самога сябе, свайго светаўспрымання, для якога цяга да пазнання была цесна звязана з бяссмерцем. Аб гэтай сваёй мары мастак прызнаецца Я. Брылю ў адным з лістоў: «А мне ўсяго хацелася б: плаваць па ўсіх краінах, галаву на рэактыўшчыках ламаць, жыць ва ўсіх эпохах і каб змагацца, і каб на плаху цягнулі, і каб кожны раз – жывы праз пяць год. Вечны жывы не меў рацыі, калі прасіў у бога смерці. Я жадаў бы бяссмерця фізічнага, нават калі б яно толькі мне адному было дадзена. Тады я ведаў бы ўсё, а гэта само па сабе шчасце, нават калі перажывеш уласных дзяцей» [10, с. 67].

Такім чынам, у праявітых творах У. Караткевіча мастацкая функцыя архетыповых матываў абсалютна відавочная. У залежнасці ад светапоглядных канцэпцый пісьменніка, філасофска-эстэтычных ідэалаў і маральных прынцыпаў персанажа, яго эмацыянальна-псіхалагічнага статусу адбываецца пэўная рэарганізацыя архетыповых матываў у такіх значных творах У. Караткевіча, як «Чазенія», «Хрыстос прыязмліўся ў Гародні», «Ладдзя Роспачы».

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Бахтин, М. Формы времени и хронотопа в романе : очерки по исторической поэтике / М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики : исслед. разных лет / М. Бахтин. – М. : Искусство, 1975. – С. 234–407.
2. Васильева, Н.И. Фольклорные архетипы в современной массовой литературе: романы Дж. К. Роулинг и их интерпретация в молодежной субкультуре : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.03, 10.01.09 / Н.И. Васильева. – Н. Новгород, 2005. – 243 с.
3. Доманский, Ю.В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте : пособие по спецкурсу / Ю.В. Доманский. – Тверь : Лилия Принт, 2001. – 94 с.
4. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Т. 2: Аповесці, аповяданні, казкі. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 511 с.
5. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Т. 3: Раман. Аповесці. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 543 с.
6. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Т. 6: Хрыстос прыязмліўся ў Гародні : раман. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 494 с.
7. Колотаев, В.А. Поэтика деструктивного эроса / В.А. Колотаев. – М. : Аграф, 2001. – 496 с.
8. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров / Ю.М. Лотман // Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство СПб, 2000. – 704 с.
9. Мелетинский, Е.М. О литературных архетипах / Е.М. Мелетинский. – М. : РГГУ, 1994. – 136 с.
10. Уладзімір Караткевіч і Янка Брыль. Перапіска // Шляхам гадоў / уклад. У. Мархель. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 372 с.

Navitskaya V.V. Of Archetype Motives of Space in the Prose of V. Korotkevich

The article is devoted to the identification of the functioning of archetype motives of space in the prose of V. Korotkevich («Chazeniya», «Christ landed in Grodno», «Boat of Despair»). It reveals multiple aspects of the artistic existence of archetype binary opposition, connected to the motives of space, «friend-foe identification». It is shown how the writer performs the reorganization of the known archetype motives of space, depending on the philosophical concepts of the writer, emotional and psychological state of the characters, their philosophical and aesthetic orientation, spiritual and moral principles.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.09.2012

УДК 821.161.1.0-311.6

Т.В. Сенькевич**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОБРАЗА ПЕТРА I И ЕГО ЭПОХИ
В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ЛОМОНОСОВА И А. КОРНИЛОВИЧА**

В статье исследуется интерпретация личности Петра Первого М. Ломоносовым и А. Корниловичем в историко-культурном контексте XVIII–XIX веков. Объяснены причины интереса Корниловича к истории, эпохе Петра, императору. Раскрыто содержание понятия «анекдот», его роль и значение как одного из источников при создании произведений, в том числе и об исторических деятелях, в XVIII–XIX веках. Используются богатый источниковый (документальный, документально-художественный) материал, принадлежащий вышеуказанным эпохам. Дан подробный, целостный анализ статьи «О частной жизни императора Петра I» в сопоставлении с «Подлинными анекдотами Петра Великого» Якоба фон Штелина и «Деяниями Петра Великого, мудрого преобразователя России, собранными из достоверных источников и расположенными по годам» И.И. Голикова, выявлено общее и отличия.

М. Ломоносов и А. Корнилович принадлежат к разным, но близким эпохам. Эти две личности уникальны разносторонностью интересов, постоянным и серьезным вниманием к истории России, ее достижениям, прорывам и ошибкам. Если имя М.В. Ломоносова известно всем, независимо от круга жизненных, научных, иных интересов, то о Корниловиче (в отличие от его современников-декабристов Рылееве, Кюхельбекере, Бестужеве) знают немногие, в основном специалисты: историки, филологи. Имя этой замечательной личности, на наш взгляд, незаслуженно проигнорировано исследователями, занимающимися воссозданием целостной картины декабристского движения в лицах, фактах, документах, событиях.

Литературоведческие исследования о творческой деятельности Корниловича занимают скромное место в науке о литературе. Ю.М. Лотман, Г.И. Филипсон, Б. Мейлах, Б.Б. Кафенгауз, А.Г. Грумм-Гржимайло, М.В. Нечкина, Н.Г. Пискунова, В.В. Крутов, Л.В. Швецова-Крутова обращаются к отдельным фактам биографии, некоторым аспектам наследия декабриста [1].

Цель статьи – выявить общее и отличия в интерпретации личности русского императора Петра Первого в произведениях М. Ломоносова и А. Корниловича, обратив особое внимание именно на публицистику последнего.

Судьба и творчество А. Корниловича

Писатель-декабрист, мыслитель, историк, А. Корнилович оставил богатое творческое наследие: несколько художественных произведений различных жанров, статьи о развитии промышленности в России, о литературе, положении крестьян в Сибири, о расширении торговли России с Турцией и Средней Азией, обширный эпистолярный.

Выходец из Подольской губернии, сын служащего таможи, Корнилович окончил Одесский благородный институт, Московское училище для колонновожатых. В 16-летнем возрасте он становится членом политико-литературного кружка, носившего название «Общество громкого смеха». При столь несерьезном, на первый взгляд, названии общество выполняло довольно важную миссию и позднее стало московским литературным филиалом Союза благоденствия. Жизненная активность будущего декабриста не позволяла оставаться в стороне от происходящих событий общественно-политического характера. В 1821 году его избирают членом Вольного общества любителей российской словесности, в числе руководителей которого были Рылеев и Бестужев. В исследовании «Вольное общество любителей российской словесности» В. Базанов указывает, что на заседаниях общества Корнилович неоднократно выступал с сообщениями на исторические темы. Не меньший интерес вызывает и круг знакомых декабри-

ста: писатели И. Крылов, А. Грибоедов, Ф. Глинка, К. Рылеев, В. Кюхельбекер, П. Вяземский, государственные деятели М. Сперанский, А. Оленин, декабристы. В члены декабристского общества Корнилович был принят в Киеве в мае 1825 года.

Произведения о Петре Первом, созданные в XVIII веке

Историк Н.В. Смирнова указывает, что интерес к личности Петра Первого особенно ярко проявился в середине XVIII века, и прежде всего это нашло отражение в «устных воспоминаниях, или анекдотах...». Анекдоты о Петре для того времени были не менее значимым явлением, чем исторические сочинения, потому что являлись частью процесса осознания дворянством своей исторической роли. Устные мемуары о событиях первой четверти XVIII столетия получили широкое распространение. Первые записи устных воспоминаний о Петре и его эпохе были сделаны академиком Санкт-Петербургской Академии наук Я.Я. Штелиным и опубликованы в 1785 г. в Лейпциге А.Л. Шлёцером, на немецком языке [2]. «Услышанное от современников Петра и их потомков автор сборника оформил в виде небольших рассказов (анекдотов), указав под каждым из сообщений фамилию и чин автора, а в конце сборника поместил список своих информаторов, где привел краткие биографические сведения о рассказчиках» [3].

Личность Петра Первого в творческом сознании М. Ломоносова

Бесспорно суждение Ю.В. Стенника о том, что «имена Михайла Васильевича Ломоносова и Петра Великого в русском культурном сознании связаны неразрывно. <...> Если прочитать подряд все оды, надписи... слова, поэму, письма и академические проекты Ломоносова... то не может не возникнуть ощущения, что не отдельное произведение поэта или художника, ученого или администратора, а все творчество Ломоносова в его совокупности, проникнутое восторгом перед Петром, вся деятельность Ломоносова, сознательно проецируемая на петровский идеал личности, деятеля и слуги Отечества, а возможно и сама жизнь Ломоносова, его необычайная судьба есть памятник Петру Великому» [4].

М. Ломоносов, которому «покорился» такой нелегкий для реализации жанр, как ода, неоднократно изображал в ней Петра I как личность уникальную, а принадлежащие ему строки о царе стали хрестоматийным подтверждением многогранности личности русского императора:

Познают, что монарх и что отец прямой,
Строитель, плаватель, в полях, в морях Герой.

Эти строки – своеобразный вектор в поисках художников слова, которые позже решались обратиться к эпохе Петра I и его реформаторской деятельности. Личность Петра I получила художественное воплощение в произведениях многих творческих деятелей XVIII – начала XIX веков: Феофана Прокоповича, В.К. Тредиаковского, Г.Р. Державина, Платона Левшина, Н.М. Карамзина, Е.Р. Дашковой, И.И. Голикова, В.Г. Рубана, М.Н. Муравьева, М.М. Щербатова, Н.П. Николева. Интерес к этой личности не ослабевал и в последующие десятилетия XIX века, подтверждением чему является большое число произведений различных жанров К. Рылеева, А. Корниловича, А. Пушкина и др.

Для изображения многогранности личности Петра, показа его реформаторской деятельности Ломоносову необходимы были факты, которые он мог черпать из различных источников. Ю.В. Стенник в качестве таковых называет следующие: «рукописные записки А.А. Матвеева, Сильвестра Медведева, кн. Б.А. Куракина и устные рассказы петровских деятелей («Слово похвально... Петру Великому»). Устные анекдоты (в старом смысле слова) о Петре в середине века составляли, по-видимому, важную часть культурной беседы. По свидетельству С.А. Порошина, Петр I – предмет постоянных

разговоров при дворе вел. кн. Павла Петровича: И.Г. Чернышев, Н.И. Панин и сам Порошин с неизменным восхищением обсуждают известные и передают друг другу новые, малоизвестные, исторические рассказы из жизни «покойного государя». В это же время предания о Петре собирает и записывает Я.Я. Штелин. Ломоносов, таким образом, находился в поле постоянного общего интереса к деяниям и личности Петра» [4].

Итак, для М. Ломоносова Петр Первый – император, государственный деятель, просвещенный монарх, героическая личность, созидатель, устремленный в будущее человек, труженик. Нельзя не согласиться с утверждением А. Замостьянова: «М.В. Ломоносов внес большой вклад в героизацию одного из центральных образов русской поэзии XVIII – начала XIX веков – образа Петра Великого... Он (Ломоносов. – Т.С.) создает поэтический миф об историческом Петре – и он останется в русской поэзии очень и очень жизнеспособным... Культ Петра необходим Ломоносову для утверждения славы России, для утверждения права России на великих, бессмертных героев» [5].

Проблемы истории в произведениях А. Корниловича

Формирование концепции государственного деятеля, выдающейся исторической личности у А. Корниловича происходит под воздействием ряда факторов. Уже в годы учебы, выполняя поручения военного историка Д.П. Бутурлина, создававшего военную историю России, Корнилович работает в архивах Москвы, Петербурга. Интерес к исторической науке не угас с годами: дослужившись до чина штабс-капитана, он не оставляет разысканий в архивах. Большинство записок на различные темы внутренней и внешней политики Российского государства написано Корниловичем в Петропавловской крепости, где он находился после ареста уже на второй день после провалившегося восстания декабристов. Корнилович имел возможность работать с различными источниками, потому военная судьба, подвиги Петра Великого, проводимые им реформы в разных сферах жизнедеятельности российского государства, внимание к шагам царя во внешней политике постоянно находились в поле его интересов. Высокая степень «качества» его трудов с позиции содержания, техники исполнения не вызывали сомнения у его современников. Достаточно привести такие факты. К. Рылеев при создании поэмы «Войнаровский» опирался на «Жизнеописание Мазепы» Корниловича. К работам Корниловича при создании произведений, посвященных эпохе Петра I («Арап Петра Великого», «Полтава»), народным вождям («Песни о Стеньке Разине»), обращался и А. Пушкин.

Известно, что декабристы, разрабатывая собственную программу действий, формулируя основные задачи, которые стоят перед ними, в своих предпочтениях и взглядах на перспективы развития российской государственности не совпадали. Одни считали образцом для подражания личность Петра I, другие ориентировались на Новгородское народное вече. Корнилович принадлежал к первым, эпоха Петра Первого и личность самого императора стали для него объектом пристального изучения, предметом его художественного осмысления и изображения в нескольких произведениях, прежде всего в повестях «Андрей Безыменный», «Татьяна Болтова». Однако он не ограничивал свой интерес к личности Петра Великого только жанрами художественной литературы; в принадлежащих его перу публицистических произведениях он с не меньшей убедительностью, чем в повестях, показал образ русского царя в различных ипостасях.

Публицистика А. Корниловича о Петре Первом в историко-культурном контексте эпохи

Это относится и к четырем статьям («О частной жизни императора Петра I», «Об увеселениях русского двора при Петре I», «О первых балах в России», «О частной жизни русских при Петре I»), вошедшим в сборник «Русская старина. Карманная книжка для любителей отечественного, изданная А. Корниловичем», СПб., 1824 г. В напи-

санном Корниловичем предисловии ставилась непростая цель: «Ни об одном из наших государей не писали столько, сколько об императоре Петре Первом; но несмотря на это царствование его принадлежит к числу малоизвестных в русской истории. Я старался объяснить, каким образом он вводил между предками нашими правила европейского общежития: успел ли я в этом или нет, представляю на суд публики» [6, с. 476].

Интерпретация личности, деятельности Петра Первого М. Ломоносовым и А. Корниловичем имеет немало схожих черт. Не вызывает сомнения, что Корнилович, как и Ломоносов, в работе над произведениями о Петре I обращался не только к архивным источникам, но и к «неофициальным документам» (Ю. Тынянов), которые помогали создать убедительный в своей жизненности, реалистичный и одновременно мифологический образ российского императора.

Композиция статьи «О частной жизни императора Петра I» выдержана в соответствии с канонами риторического выступления. Автор незримо обращается к слушателю, которому уже известны факты биографии Петра I. Статья выполняет и функцию своеобразного социального заказа: автор отвечает на вопрос, волнующий любого обывателя, – частная жизнь царя. Произведение призвано заполнить и некую лакуну, которая образовалась после того, как многие известные литераторы, общественные деятели уже представили на суд публики свою интерпретацию личности и судьбы Петра I. Это выразилось прежде всего в актуализации ипостасей, озвученных М. Ломоносовым: «Строитель, плаватель, в полях, в морях Герой». Петр уникален и как труженик, игнорирующий многие запреты, формы поведения, характерные для людей его статуса.

Главная задача А. Корниловича – показать Петра «гражданином, в домашнем быту, посреди его семейства» [6, с. 149]. В основной части, которая начинается так же торжественно, как и преамбула («Император Петр I был феномен своего века»), автора не оставляет восхищение «неизъяснимым величием, беспокойной, никогда не устающей деятельностью» царя [6, с. 149]. Далее следуют аргументы, доказывающие и подтверждающие обоснованность комплиментарной вступительной части статьи.

Структурирование материала также соответствует всем каноническим требованиям собственно риторического выступления, рассказа с элементами торжественной оды, очерка-портрета. Подобный синтез выглядит убедительным, ибо повествование о личности Петра I не укладывается в привычные рамки определенного жанра.

Вначале Корнилович создает классический портрет царя, без элементов психологического; детали внешности прорисованы без каких-либо эстетических излишеств, лишены комментариев: «черные волосы», «большие черные глаза», «густые брови», «маленький нос», «небольшой рот и усы» [6, с. 150]. Подобные характеристики могут быть отнесены ко многим, в них нет «личностного» присутствия императора. Заметим, что имеющиеся описания внешности императора современниками в деталях близки портретной характеристике, которую приводит Корнилович. Правда, эти портреты содержат черты психологического: «Царь очень высок ростом, носит собственные короткие коричневые волосы и довольно большие усы» (датский посланник в России Юст Юль); «Царь Петр Алексеевич был высокого роста, скорее худощавый, чем полный; волосы у него были густые, короткие, темно-каштанового цвета, глаза большие, черные, с длинными ресницами, рот хорошей формы, но нижняя губа немного испорчена; выражение лица прекрасное, с первого взгляда внушающее уважение» (итальянский певец Филиппо Балтари) [7].

Для писателя-декабриста гораздо важнее представить «частную жизнь» царя, а потому логику последующего повествования диктует стремление реализовать поставленную цель, решить заявленные задачи.

Частная жизнь императора предстает через призму его ведущих, основополагающих качеств, которые автор считает необходимым подчеркнуть. Эти качества прояв-

ляются в незначительных, на первый взгляд, событиях-эпизодах, фактах, которые приобретают статус аргумента в доказательной базе писателя. Так, для подтверждения силы Петра Первого Корнилович приводит несколько примеров: прорубил кортиком штуку сукна в споре с польским королем Августом; в споре с ним же свертывал в трубку по две тарелки, а затем «сплющил ...серебряную чашу»; в Амстердаме останавливал рукой крылья мельницы; на шелковой фабрике пытался «остановить самое большое колесо, едва не поплатившись за «самонадеянность» жизнью [6, с. 150]. Эти примеры вызывают у читателя восхищение и удивление, которые испытывает автор, поскольку такие подвиги – удел героев сказок и былинного эпоса. Подобная «лента» фактов – подтверждение того, что А. Корнилович «включен» в процесс мифотворчества о русском царе.

Автор-повествователь «выстраивает» образ царя через совмещение микросюжетов, подчеркивая многогранность личности персонажа. Структуру основной части можно представить следующим образом: сила Петра Первого; стремительность; скромность, «строжайшая умеренность» в частной жизни; бережливость по отношению к своим запросам – щедрость в награждении других; простота, откровенность и дружелюбие в частной жизни; «любил изъясняться аллегориями»; любовь к правде. При этом автор не единожды уточняет, что речь идет о качествах, которые ярко проявляются именно в частной жизни царя.

Немаловажный момент в характеристике Петра – распорядок дня. Логичнее было бы поместить данный отрывок сразу после описания внешности императора. Однако автор нарушает привычную для рассказа о великих особах логику, выстраивая линию повествования иным образом.

Для более подробного знакомства читателя с родом занятий, привычками и пристрастиями императора Корнилович включает в текст статьи подробное описание площади «под именем Царицына луга» [6, с. 159–160].

Читатель оказывается во власти магии образа царя, в котором все цельно, гармонично, лишено каких-либо слабостей и недостатков. Очарование, некоторый лиризм, налет романтики придает его натуре любовь к морю (собственно морская стихия) и ко всему, что с ним связано: морской воздух, гавани, корабли, картины с видами голландских приморских городов, рассказы бывалых шкиперов о путешествиях, «знакомство со многими корабельщиками» [6, с. 160]. Писатель утверждает: это не юношеское увлечение морской стихией как символом чего-то далекого, привлекательного в своей неизведанности, сопряженного с опасностями и трудностями, это и не ностальгия по тому далекому времени, краю, когда он был вдали от родины и постигал основы многих наук. Это любовь состоявшейся личности, вершителя судеб народов, населяющих Российскую империю, и одновременно человека, который предан и томим страстью к бурной, беспокойной жизни, полной тревог и волнений, возвращающей его к прошлому. Именно тогда происходило становление его личности, вырабатывался и кристаллизовался его характер государственного деятеля; тогда он самоутверждался в качестве сильной натуры, навсегда покончившей со страхами и сомнениями, преследовавшими его еще со времен детства и юности, которые сопровождались стрелецкими бунтами, дворцовыми переворотами или их угрозой.

Важное качество царя, которое можно вывести за рамки частной жизни, – умение сочетать практику с научным познанием, способность не останавливаться в поисках истины, каких бы сфер она не касалась. Так, Петр, совершенствуя свою практику кораблестроения, укрепляет ее теорией. Он с огромным интересом постигает астрономию, механику, архитектуру, причем последняя проецируется не только на корабельное, военное дело, но связана и с гражданским строительством. Этим не ограничивается круг его познаний: с неменьшим блеском он овладевает основами анатомии, медицины, в частности хирургии.

Корнилович отмечает увлеченность царя, его открытость к разным отраслям знаний, стремление успеть познать как можно больше. Автор, понимая, что его повествование затянулось, а он не успел еще сказать всего о великом государе, останавливает себя и фактически переходит к перечислению того, в каких практических делах, ремеслах, науках Петр достиг успехов. Он не преминул сказать еще «о токарном искусстве, о вырезывании из меди» [6, с. 164], которыми царь особенно увлекся в последние годы, и они наряду с морем стали еще одной его страстью.

Заключительная часть посвящена оценке Петром своей деятельности, переживаемых им чувствах при мысли, если его начинания и новые замыслы реализуются: «Вообще Петр чувствовал цену великих дел своих и гордился ими, потому что видел в них благо России ...С каким жаром описывал он выгоды, которых ожидал от учреждения 12 коллегий, мечты о благодетельных последствиях просвещения, насаждаемого им в России! Как сильно опровергал пристрастные суждения иностранцев, называвших его жестоким, тираном, варваром! Он любил изображать себя в виде каменщика, обтесывающего молотом обрубок мрамора, до половины обделанный, или кормщика, проведенного челн чрез бурю и уже близкого к благополучной пристани, цели постоянных его трудов и пламенных желаний» [6, с. 165].

Одним из увлечений царя («вырезывание из меди») и завершает Корнилович свой рассказ о нем. Строгой, беспартийной выглядит заключительная фраза статьи: «Я представил одного Петра; в другое время постараюсь показать некоторые черты его семейственной жизни» [6, с. 165]. Эти слова служат своеобразным началом следующего повествования («о семейственной жизни» царя), становятся своего рода приглашением к новому диалогу с читателем, завершают повествование открытым финалом.

Источники публицистических произведений А. Корниловича о царе

У читателя возникает немало вопросов относительно источника всех приводимых Корниловичем о Петре историй и фактов. Мы уже говорили о том, откуда черпал сведения для своих произведений о царе М. Ломоносов.

К моменту написания и выхода статьи Корниловича были изданы «Подлинные анекдоты Петра Великого» Якоба фон Штелина и «Деяния Петра Великого, мудрого преобразователя России, собранные из достоверных источников и расположенные по годам» (в 12 ч.) И.И. Голикова (1788–1789) [8].

В статье Н.И. Павленко, посвященной труду Якоба фон Штелина, дано следующее определение исторического анекдота: «Это не мемуары, ибо автор делится не собственными воспоминаниями, а рассказами других лиц. Это и не фольклор, в создании которого участвовало множество безвестных людей. Это и не специальное историческое сочинение, ибо его содержание составляют изолированные сюжеты, а не скольконибудь связный рассказ о жизни и деятельности Петра I, изложенный в хронологической последовательности или по тематическому принципу». Отмечая, что анекдоты представляют собой «благоприятный материал для источниковедческой критики», исследователь обращает внимание на ошибки особого рода, связанные со стремлением Штелина сообщить рассказу занимательность: «Тут сочинитель затмевает фиксатора событий, и в итоге анекдот утрачивает значение исторического источника и может быть использован лишь как литературный памятник» [9].

Рассматривая анекдот как «рассказ о незначительном, но характерном происшествии из жизни исторического лица» [11], как «некий промежуточный вид прозаического рассказа, совмещающий черты произведений собственно исторических, литературных и фольклорных» [10], можно убедиться в том, что приведенные в статье факты, истории из жизни Петра Корнилович позаимствовал из тех же источников, к которым апеллировал и Ломоносов, создавая в своих произведениях разноплановый образ рос-

сийского императора. Е.К. Никанорова также справедливо отмечает, что анекдоты можно рассматривать и в контексте развития устного народного творчества, чему и посвятил свое исследование В.Н. Былов, обратившись к анекдотам о Петре Первом И.И. Голикова: «Он ставит вопрос о степени народности его рассказов и сравнивает их с историческими преданиями и сказками о Петре I (в плане идейной направленности, тематики и стилистических особенностей)» [10].

Обратимся к текстам Я. Штелина, И. Голикова, А. Корниловича, чтобы убедиться в том, что анекдот в XVIII–XIX веках выполнял иную функцию и мог служить «историческим источником только после тщательного источниковедческого анализа» [10]. У Корниловича: «В Петербурге царь был тоже, что отец в большом семействе. Он крестил у одних, причем родильницам давал на зубок при поцелуе в голову по рублю серебром» [6, с. 154]. У Я.Я. Штелина «Обыкновенной его порядок состоял в поцелуе роженице и в одном рубле, котрый он, по древнему российскому обыкновению, клал под подушку роженице» (Петра Великого подарки тем, которые звали его в кумовья [12]). Данный анекдот Я. Штелин сопровождает следующим примечанием: «Сей анекдот слышал я некогда из уст ея величества императрицы, Елисаветы Петровны, которая одним утром в покойном платье (как то в первые два года по прибытии ея племянника великого князя Петра Феодоровича почти всякое утро случалось) посетила его высочество и по случаю просила, что он подарил тому гвардейскому офицеру, у котораго он накануне крестил младенца? Когда же великий князь сказал в ответ, что он подарил ему 100 червонных, то императрица, засмеявшись, ему сказала: «Ей, ей! Ваше высочество, еще часто будете прошены в кумовья и должны иметь весьма великую сумму, когда каждому крестнику хотите дарить по 100 червонных. Блаженной памяти мой родитель, которой всеми гвардейскими офицерами и простолюдинами был просим в кумовья, редко отказывал крестить младенцов: но он давал роженице поцелуй и под подушку клал один червонец. Вот был его подарок, и все были тем довольны» К этому примечанию автор добавляет: Известно сие от бригадира Грота и от многих старых офицеров и других пожилых людей». «Подлинные анекдоты Петра Великого» [12].

В анекдоте 107, помещенном в сборнике Я. Штелина, повествуется о распорядке дня правителя, о котором известно, как замечает автор, со слов «барона Ивана Антоновича Черкасова, которой при тайном советнике и кабинетном секретаре Макарове был первым его писарем [12]. Распорядок дня Петра не представлял особой тайны: современники императора подчеркивают его открытость, демократичность. Сравнив два описания, можно найти некоторые разночтения в деталях (во времени, в блюдах, котрым император отдавал предпочтение, считал своими любимыми и т.д.). Однако считать принципиальными подобные нестыковки, на наш взгляд, не следует, ибо это уже прерогатива авторского домысла как необходимого компонента повествования о историческом лице.

Сравним некоторые отрывки из этой истории. У Штелина: «Петр Великий всегда вставал весьма рано. Зимой вставал он обыкновенно в 4 часа по утру, принимал предложение дел, не много завтракал и в 6 часов выезжал в Адмиралтейство, Сенат и проч.» [12]. У Корниловича: «Вставал летом и зимою в три утра и ходил час по комнате»; «В 4 или 5 часов Петр, без чаю и кофею, выпив рюмку анисовой водки, отправлялся с тростью в одной и записною книжкой в другой руке смотреть производившиеся в Петербурге работы, а после того в свой натуральный кабинет ...или в Адмиралтейство» [6, с. 156]. У Штелина: «Обыкновенный его обед составляло малочисленное и весьма простое кушанье: *шти, каша, студень* (здесь и далее курсив наш. – Т.С.), холодное, *жаркое с огурцами или солеными лимонами*, лампреты, солонина, *ветчина, лимбургской сыр*; пред обедом пивал он по рюмке анисовой водки, а за столом квас и хорошее вино, но лучше всего *еримитаж*, иногда же рюмку другую *венгерского вина*» [12].

У Корниловича: «Молодой редис, *лимбургский сыр*, тарелка *цей*, студень, ветчина, каша и жареная утка в кислом соусе, который приправлялся луком с *огурцами или солеными лимонами*, были любимыми блюдами Петра, необходимым условием его обедов. Мозельские, *венгерские вина* и вино «*эрмитаж*» предпочитал он всем прочим» [6, с. 157].

По-видимому, из этой же истории, помещенной в книге Я. Штелина, Корнилович позаимствовал упоминание еще об одной характерной черте императора: «В собраниях был он весел, говорлив, обходителен и без церемоний. Он любил великую беседу, но не мог терпеть развращенности, или ежели он иногда при дворе своем давал великолепной стол, то сие доставляло ему удовольствие, когда все гости были веселы и пили без лукавства, хотя бы и хмель их несколько посетил. Которой при таком случае лукавил или в питье хотел обмануть, тот не был ему приятен, а ежели его в том уловит, то в наказание принужден был виноватой выпить изрядной бокал» [12]. Эта же история в интерпретации Корниловича предстает в следующем виде: «Не был разборчив в пище и не терпел причуд в других. Таким образом, он охотно поил тех, кои притворялись, что не могут употреблять вина» [6, с. 158].

Еще один факт, свидетельствующий о простоте Петра, находим во «Мнениях о личности и деятельности Петра I»: «А Петр Алексеевич не гнушался ездить в двуколке без свиты и охраны» [7]. У Корниловича этот факт также находит отражение: «Ездил он летом в длинной, выкрашенной в красную краску одноколке на низких колесах, парюю». Этот же источник приводит еще сведения, которые подтверждают разносторонность интересов и знаний российского императора: «Царь игнорировал давний обычай, в соответствии с которым физический труд считался зазорным для государя и для бояр. С полной самоотдачей и рвением он овладевал разнообразными ремеслами от плотничьего и кузнечного до ремесла хирурга и дантиста (он мог сам вырвать у кого-нибудь больной зуб!)» [7]. У Корниловича: «Рвал зубы, пускал кровь» [6, с. 163].

Возникает вопрос, насколько можно доверять подобным историям, какова степень их достоверности и можно ли использовать их в интерпретации исторической личности и ее деятельности. О характере помещенных в сборнике историй Я. Штелин пишет в предисловии: «Слышал я много анекдотов о Петре Великом, которые весьма возбудили мое внимание и которых не находил еще ни на каком языке в историях или описаниях жизни российского монарха» [12]. Штелин только зафиксировал на бумаге факты, сведения, изложенные современниками императора.

Значение, которое имело понятие «анекдот» в XVIII в., отличается от сегодняшнего. В те времена анекдот – это повествование о некоем происшествии; ему присущи черты, сближающие его с мемуарами: «как правило, героем анекдота является известное историческое лицо, его поступки и присущие ему качества. Однако авторы (рассказчики) анекдотов обычно не ставят перед собой цели создать исторический труд» [3]. Была еще одна опасность: «анекдоты, рассказываемые об исторических лицах, воспринимались современниками как сообщения о реальных событиях» [3].

Несомненно, еще одним источником при создании статьи Корниловича послужил труд «Деяния Петра Великого, мудрого преобразователя России, собранные из достоверных источников и расположенные по годам» в 12 частях И.И. Голикова. Сопоставив структуру «Статей, заключающих в себе характеристику Петра Великого и суждения о его деятельности» Голикова и «О частной жизни императора Петра I» Корниловича, можно убедиться в близости подходов авторов к последовательности изложения материала, его логике и функциональной роли. У Голикова произведение разбито на небольшие по объему статьи-зарисовки, снабженные названиями: «Образ телесный», «Темперамент», «Проницание», «Снисхождение», «Трудолюбие», «Твердость в предприятиях», «Правосудие», «Милость и человеколюбие», «Экономия», «Мужество и неустрашимость», «Попечение о войске», «Благочестие», «Любовь к отечеству»,

«Знания его в науках и художествах», «Путь, по которому он шествуя, достиг до своей цели». Задачи, которые ставили перед собой авторы двух произведений, разные: Голиков стремился представить личность и деятельность Петра Первого целостно, Корнилович ограничился задачей поведать о частной жизни императора. К тому же Голиков называет свое произведение «Статьи», структурируя их как собрание, цикл произведений, объединенных одной личностью и ее деяниями. Статья Корниловича представляет собой полифункциональный жанр, сочетающий черты очерка-портрета, риторического выступления, устного рассказа, мифа, анекдота, происшествия и пр. Потому переклички в происшествиях, рассказанных историях-анекдотах, суждениях можно наблюдать у Корниловича не со всеми статьями, а только со следующими: «Образ телесный», «Темперамент», «Снисхождение», «Трудолюбие», «Твердость в предприятиях», «Правосудие», «Милость и человеколюбие», «Экономия», «Мужество и неустрашимость», «Знания его в науках и художествах».

Таким образом, М.В. Ломоносов и А.О. Корнилович, обратившись к личности Петра Первого, использовали различные источники, позволяющие создать убедительный, разноплановый образ исторического деятеля, составившего гордость и славу Российского государства. Однако если Ломоносов создает эпический образ императора, акцентирует внимание на его качествах как идеального монарха в разных ипостасях (даже тех, которые несвойственны его предшественникам на российском престоле), то Корнилович, исходя из поставленной задачи, как и Ломоносов, творит миф о Петре Первом, но миф о идеальном правителе в его «земном» выражении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лотман, Ю.М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) / Ю.М. Лотман // Литературное наследие декабристов. – Л., 1975. – С. 25–75; Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства XVIII – начала XIX вв. – М., 1994; Филипсон, Г.И. Воспоминания. 1837–1847 гг. / Г.И. Филипсон // Осада Кавказа. Воспоминания участников Кавказской войны XIX века. – СПб., 2000. – С. 90; Мейлах, Б. Литературная деятельность декабриста Корниловича (по неопубликованным материалам) / Б. Мейлах // Литературный архив. Мат. по истории лит. и обществ. движения. – М.; Л., 1938. – Т. 1. – С. 414–422; Пискунова, Н.Г. Предисловие / Н.Г. Пискунова // Корнилович А.О. Записки из Алексеевского равелина: [записки, письма, роман]. – М., 2004. – С. 5–26; Кафенгауз, Б.Б. Декабрист А.О. Корнилович / Б.Б. Кафенгауз, А.Г. Грумм-Гржимайло // Корнилович А.О. Сочинения и письма. – М.; Л., 1957; Крутов, В.В. Белые пятна красного цвета. Декабристы: в 2 кн. / В.В. Крутов, Л.В. Швецова-Крутова. – М., 2001. – Кн. 1: Новости прошлого; Нечкина, М.В. Декабристы / М.В. Нечкина. – М., 1982.

2. Originalanecdoten von Peter dem Grossen. Aus dem Munde angesehener Personen zu Moskau und Petersburg vernommen und der Vergessenhat entrissen von J. von Stahlin. – Leipzig, 1785.

3. Смирнова, Н.В. Подлинные анекдоты о Петре Великом Я.Я. Штелина как источник для изучения деятельности Петра I и его времени: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.09 / Н.В. Смирнова [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/podlinnye-anekdoty-o-petre-velikom-yaya-shtelina-kak-istochnik-dlya-izucheniya-deyatelnosti>. – Дата доступа: 01.12.2011.

4. Стенник, Ю.В. Петр I в русской литературе XVIII века / Ю.В. Стенник // Петр I в русской литературе XVIII века. Тексты и комментарии / отв. ред. С.И. Николаев. – [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=2070>. – Дата доступа: 01.12.2011.

5. Замостьянов, А. Из истории поэтической героики М.В. Ломоносова / А. Замостьянов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://anguium.narod.ru/stat_7.html. – Дата доступа : 01.12.2011.
6. Корнилович, А.О. Соч. и письма / А.О. Корнилович. – М. : Л. : Изд-во АН СССР, 1957. – 551 с.
7. Мнения о личности и деятельности Петра I. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.portal-slovo.ru/history/40144.php>. – Дата доступа : 01.12.2011.
8. Голиков, И.И. Статьи, заключающие в себе характеристику Петра Великого и суждения о его деятельности / И.И. Голиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://az.lib.ru/g/golikow_i_i/text_0020.shtml. – Дата доступа : 01.12.2011.
9. Павленко, Н.И. Три так называемых завещания Петра I / Н.И. Павленко // Вопросы истории. – 1972. – № 2. – С. 129.
10. Никанорова, Е.К. Малые жанры историко-повествовательной прозы в русской литературе XVIII века (анекдоты и апофегмы) / Е.К. Никанорова : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Е.Н. Никанорова. – [Электронный ресурс]. 1984. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/malye-zhanry-istoriko-povestvovatelnoi-prozy-v-russkoi-literature-xviii-veka-anekdoty-i-apof>. – Дата доступа : 1.12.2011.
11. Краткая литературная энциклопедия. – М., 1962. – Т. 1. – С. 233.
12. Штелин, Я. Подлинные анекдоты Петра Великого, слышанные из уст знатных особ в Москве и Санкт-Петербурге, изданные в свет Я. Штелином / Я. Штелин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://on-island.net/History/Stelin/Stelin.htm>. – Дата доступа : 01.12.2011.

Senkevich T.V. The Interpretation of Personality Peter the Great by M. Lomonosov and A. Kornilovich

In the article we investigate the interpretation of personality Peter the Great by M. Lomonosov and A. Kornilovich in the historical and cultural context of the XVIII–XIX centuries. We explain the reasons of Kornilovich interest in history, the epoch of Peter I, his Emperor. The paper discloses the content of the concept of «anecdote», its role and importance as a source for the creation of works, including those of historical personalities, in the XVIII–XIX centuries. We use wide of the source (documentary, literary-documentary) material belonging to the above periods. The article presents a detailed, holistic analysis of the article «About the private life of the Emperor Peter I» in comparison with the «Original anecdotes of Peter the Great», Jakob von Staehlin and «Actions of Peter the Great, the wise reformer of Russia, gathered from reliable sources and arranged by year» I.I. Golikov and identifies common and differences.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.09.2012

УДК 808.26(075.4)

С.Ф. Бут-Гусаім**ВЫВУЧЭННЕ ТЭМЫ «ДЗЕЕПРЫМЕТНІК» У КУРСЕ
БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ «РУСКАЯ ФІЛАЛОГІЯ»**

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці вывучэння дзеепрыметніка ў курсе марфалогіі беларускай мовы на спецыяльнасці «Руская філалогія». Акрэсліваюцца адметнасці ўтварэння і ўжывання гэтай атрыбутыўнай формы дзеяслова ў беларускай мове ў параўнанні з рускай. Прыводзяцца прыклады практыкаванняў, мэта якіх – сфарміраваць у студэнтаў умённі выкарыстоўваць дзеепрыметнік у сваім маўленні, захоўваючы граматычныя нормы беларускай мовы.

Вывучэнне тэмы «Дзеепрыметнік» прадугледжвае засваенне студэнтамі як агульнапрынятых тэарэтычных палажэнняў пра граматычныя катэгорыі і формы гэтай атрыбутыўнай формы дзеяслова, так і дыскусійных пытанняў, якія не атрымалі адназначнай інтэрпрэтацыі ў сучаснай лінгвістыцы. Гэта такія праблемы, як месца дзеепрыметніка ў граматычнай сістэме мовы [1], ад’ектывацыя дзеепрыметнікаў [2], утварэнне і ўжыванне дзеепрыметнікаў у беларускай мове [3–5]. Асэнсаванне будовы і правілаў ужывання гэтай часціны мовы патрабуе гістарычнага каментавання [6].

На занятках па сучаснай беларускай мове на спецыяльнасці «Руская філалогія» павінны рэалізоўвацца магчымасці міжпрадметных сувязяў. Дзеепрыметнікі ў беларускай і рускай мовах аднатыпныя семантычна і класіфікацыйна. Гэта дазваляе шырока выкарыстоўваць станоўчы перанос ведаў, уманняў, навыкаў пры засваенні падобных моўных з’яў. З другога боку, у сітуацыі двухмоўя актыўна праяўляецца інтэрферэнцыя – адмоўны перанос навыкаў адной мовы на другую, роднасную (у выпадку, калі моўныя з’явы нятоесныя). Таму ўжо ў курсе лекцый мы лічым неабходным акцэнтаваць увагу студэнтаў на адметнасці ўтварэння і ўжывання дзеепрыметнікаў у беларускай мове ў параўнанні з рускай.

1. Дзеепрыметнікі цяперашняга часу незалежнага і залежнага стану з суфіксамі *-уч-, -юч-, -ач-, -яч-, -ом-, -ем-, -ім-* чужыя для беларускай мовы. Ф.М. Янкоўскі адзначаў, што «такія дзеепрыметнікі, як **выходзячы чалавек, угнойваемая зямля, ламаемая галінка, крадучая рысь** і інш., атрымалі класіфікацыю неўласцівых беларускай мове дзеепрыметнікавых формаў» [6, с. 247]. Вельмі рэдка такія дзеепрыметнікі ўжываюцца ў складзе тэрміналагічных спалучэнняў афіцыйна-справавога, навуковага і публіцыстычнага стыляў: **кампраметуючыя факты, разглядаемы выпадак, рухаючыя сілы гісторыі** і інш. Большасць такіх дзеепрыметнікаў страціла дзеяслоўныя рысы і перайшла ў разрад прыметнікаў: **гаючая крыніца, квітнеючы сад, неўміручы подзвіг, гаручыя слёзы, дрымучы лес** і інш.

2. Дзеепрыметнікі незалежнага стану прошлага часу ўтвараюцца ў беларускай мове пры дапамозе суфіксаў *-л-, -ўш-, -ш-*, якія далучаюцца да асновы інфінітыва. Найшырэй ужываюцца дзеепрыметнікавыя формы з суфіксам *-л-*, які далучаецца да асновы неазначальнай формы непераходных дзеясловаў закончанага трывання: *аб’інець – аб’інелы, узмужнець – узмужнелы, зарасці – зарослы, даспець – даспелы* і інш., напр.: *Водная роўнядзь як бы застыла, разамлелая ў сонечным праменні* (Т. Хадкевіч); *Вятры асушылі лес ад смугі, атрэслі адмерзлае за маразы шылле* (І. Пташнікаў); *Каля падножжа соснаў слаўся ссівелы мох* (Т. Хадкевіч); *Прасякнутае цеплынёй і пахамі адталай зямлі паветра крыштальна чыстае* (Т. Хадкевіч).

Што да дзеепрыметнікаў з суфіксам *-ш-*, які далучаецца да асновы на зычны, і з суфіксам *-ўш-*, які далучаецца да асновы на галосны, то такія дзеепрыметнікавыя

формы непажаданыя ў сучаснай беларускай мове. Ф.М. Янкоўскі прыводзіць такія факты: «У кнізе Я. Брыля «Вітраж» ужыты толькі адзін дзеепрыметнік з суфіксам *-ўш-*. У «Браме неўміручасці» К. Крапівы, у праявіх творах П. Броўкі («Полымя», 1972, № 12, 1973, № 1), у артыкуле М. Лобана («Полымя», 1973, № 12) – ні аднаго дзеепрыметніка незалежнага стану з суфіксамі *-ўш-*, *-ш-*, *-уч-*, *-ач-*» [6, с. 245]. Калі формы жаночага і ніякага роду, а таксама формы множнага ліку (*расцвіўшая кветка*, *прамокшыя боты*) адносна пашыраныя ў мове, то формы мужчынскага роду з суфіксамі *-ўш-*, *-ш-* недапушчальныя. Такія дзеепрыметнікі супадаюць з аманімічнымі дзеепрыслоўямі, выклікаючы двухсэнсоўнасць выказвання: *Паспакайнеўшы* (дзеепрыметнік або дзеепрыслоўе?) *студэнт здаў экзамен*. Замест гэтых дзеепрыметнікавых формаў павінны выкарыстоўвацца ўжывальныя ў беларускай мове дзеепрыметнікі (*Паспакайнелы студэнт здаў экзамен*) або даданыя азначальныя сказы (*Студэнт, які паспакайнеў, здаў экзамен*).

3. Самыя пашыраныя ў беларускай мове дзеепрыметнікі залежнага стану прашлага часу з суфіксамі *-н-* (далучаецца да асновы інфінітыва на *а-*, *я-*, напр.: *згуляць* – *згуляны*, *намаляваць* – *намаляваны*), *-ен-*, *-ан-* (далучаюцца да асновы інфінітыва на *ы-*, *у-*, *е-*, якія ўсякаюцца, напр.: *з’есці* – *з’едзены*, *пазычыць* – *пазычаны*, *забляць* – *забелены*, *дагледзець* – *дагледжаны*), *-т-* (далучаецца да асновы інфінітыва з аднаскладовым каранем, а таксама да асновы на *о-*, *у-*, *р-*, напр.: *выліць* – *выліты*, *пачуць* – *пачуты*, *змалоць* – *змолаты*, *апрануць* – *апрануты*, *здзецці* – *здзёрты*): *Між усіх цнотаў больш прыемная Богу тая, якая скіраваная на карысць душаў* (Кароль Міндоўг); *У прытчах затоена мудрасць, як моц у каштоўным камені, як золата ў зямлі і ядро ў арэху* (Ф. Скарына); *Дрэву перасаджанаму гола ў чужой маркоце й цішыні. Хай галіны й зашумяць вясёла, сумна дол свой помняць карані* (Р. Барадулін); *Горычы на свеце многа, але і ў самай большай на свеце пасудзіне ёсць дно, няхай сабе яна хоць і да краёў наліта атрутай* (К. Чорны).

У беларускай мове ў дзеепрыметніках залежнага стану прашлага часу захоўваецца старажытная форма суфікса *-н-* і яго варыянтаў *-ен-*, *-ан-*. У рускай мове ў поўнай форме згаданых дзеепрыметнікаў адбылося падваенне *-н-*, таму тут замацаваліся суфіксы *-нн-*, *-енн-*: *запыленный* – *запылены*, *окружённый* – *акружаны*, *отломанный* – *адламаны*. Пры ўтварэнні дзеепрыметнікаў залежнага стану прашлага часу ў рускай і беларускай мовах назіраюцца адрозненні ў чаргаваннях *зыхных* асновы: *объезженный* – *аб’езджаны*, *опережённый* – *аперэджаны*, *утверждённый* – *зацверджаны*.

Дзеепрыметнікі залежнага стану прашлага часу могуць мець кароткую форму, напр.: *прачыненнае акно* – *акно прачынена*, *адгорнутая кніга* – *кніга адгорнута*, *адроджаная слава* – *слава адроджана*. У беларускай мове кароткія дзеепрыметнікі, як і кароткія прыметнікі, малаўжывальныя. Кароткія формы дзеепрыметнікаў могуць выкарыстоўвацца ў паэтычнай мове дзеля захавання рыфмы і рытму верша, напр.: *Закладзены ў кроплі акіяны, у імгненні – эры, у пясчынцы – горы* (М. Рудкоўскі); *Суджана, стаўлена пад перакладзіны, сечана, спалена, а не аддадзена, не парастрачвана і не раскрадзена, рупна ў падмуркі на золку пакладзена роднае слова* (М. Лужанін). Кароткія дзеепрыметнікі захаваліся таксама ў вусна-паэтычных творах – набытках мінулых часоў, напр.: *Поле не змерана, статак не злічан, пастух рагаты; Разаслана поцілка, на поцілцы рассяпан сярэбраны пясочак, а пасярэзіне залаты кружочак* (Загадка).

4. Зваротныя дзеепрыметнікі ў беларускай мове не ўжываюцца.

5. Выкарыстоўваючы дзеепрыметнікі ў вусным маўленні, трэба памятаць, што ў многіх выпадках гэтыя дзеяслоўныя формы ў рускай і беларускай мовах адрозніваюцца націскам: *разгорячённый* – *разгарачаны*, *приведённый* – *прыведзены*, *разделённый* – *раздзелены*, *розданный* – *раздадзены*, *завоёванный* – *заваяваны*, *разлучённый* – *разлучаны*, *размещённый* – *размеішчаны*, *распылённый* – *распылены*, *заселённый* –

заселены, нанесённый – нанёсены, приглушённый – прыглушаны, покорённый – пакораны, расцелованный – расцалаваны, забинтованный – забінтаваны.

6. Каб пазбегнуць неўжывальных у беларускай мове дзеепрыметнікавых формаў пры перакладах з рускай мовы, патрэбна карыстацца наступнымі сродкамі:

1) даданымі сказамі: *Мы, русские, порядочные люди, питаем пристрастие к этим вопросам, остающимся без разрешения* (А. Чэхаў). – *Мы, рускія, прыстойныя людзі, заўсёды схільныя задаваць пытанні, якія застаюцца без вырашэння* (пераклад А. Васілевіч);

2) ужывальнымі формамі дзеепрыметнікаў. Так, для перакладу дзеепрыметнікаў цяперашняга часу могуць быць выкарыстаны беларускія дзеепрыметнікавыя формы прошлага часу, утвораныя ад асновы інфінітыва дзеясловаў незакончанага трывання: *создаваемый – ствараны, гонимый – гнаны, ожидаемый – чаканы, арендуемый – арандаваны, предполагаемый – меркаваны*;

3) дзеясловамі: *Это был человек среднего роста, с пухлым лицом и маленькими глазами, бритый, и казалось, что усы у него были не бриты, а выщипаны* (А. Чэхаў). – *Гэта быў чалавек сярэдняга росту, з пухлым тварам і маленькімі вочкамі, паголены, і здавалася, што вусы ў яго не галіліся, а былі выскублены* (пераклад А. Васілевіч);

4) ад'ектываваным рускім дзеепрыметнікам адпавядаюць беларускія прыметнікі, утвораныя ад дзеяслоўных, радзей назоўнікавых асноў. Гэтыя прыметнікі маюць значэнне 'той, які ўтварае пэўнае дзеянне', 'той, што прызначаны для выканання пэўнага дзеяння', 'той, хто здольны выконваць пэўнае дзеянне'. Гэты спосаб можа быць выкарыстаны пры перакладзе дзеепрыметнікаў, ужытых у складзе тэрміналагічных спалучэнняў: *окружающая среда – навакольнае асяроддзе, действующее лицо – дзейная асоба, поясняющие слова – паясняльныя словы, определяемые слова – азначальныя словы, обобщающее слово – абагульняльныя словы*;

5) «адпаведнікамі субстантываваным дзеепрыметнікам будуць у беларускай мове назоўнікі: *говорящий – моўца, прямо́уца, отрёкшийся – адрачэнец, сочувствующий – спачувальнік, неверующий – бязверац*» [4, с. 208].

6) «у некаторых выпадках адпаведнікамі да рускіх дзеепрыметнікаў будуць прыназоўнікава-іменныя спалучэнні: *летающий аист – бусел у палёце, заходящее солнце – сонца на захадзе, выздоравливающий больной – хворы на выздараўленні*» [7, с. 363];

7) «рускія дзеепрыметнікі і дзеепрыметнікавыя словазлучэнні ў функцыі назывных канструкцый перакладаюцца на беларускую мову двухсастаўнымі сказамі з дзейнікамі *ён, яна, яно, яны* або складаназалежнымі сказамі з даданымі дзейнікавымі часткамі, якія адносяцца да займеннікаў *той, тая, тое, тыя*» [4, с. 210]: «*Бегущая по волнам*» (назва твора А. Грына) – «*Яна бяжыць па хвалях*»; «*Тая, што бяжыць па хвалях*», «*Идущие на смерть*» (назва фільма рэжысёра У. Хаціненкі) – «*Яны ідуць на смерць*»;

8) «у выпадку, калі дзеепрыметнік, дапасуючыся да назоўніка, адначасова як бы ўдакладняе выказнік, ён можа перакладацца дзеепрыслоўем: *Неисповедимы пути, по которым доходит до правды ревнующий человек* (І. Бунін). – *Невядомыя шляхі, па якіх даходзіць да праўды, раўнуючы, чалавек* (пераклад Я. Скрыгана)» [8, с. 352].

У сістэме практычных заданняў найважнейшае месца займаюць тыя, у якіх засвойваюцца і супастаўляюцца граматычныя значэнні дзеепрыметнікаў, сродкі выражэння гэтых значэнняў у беларускай і рускай мовах. Студэнтам могуць быць прапанаваныя заданні на пераклад слоў, словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў, а таксама заданні, ва ўмове якіх прапануецца выправіць адхіленні ад прынятых нормаў утварэння і ўжывання дзеепрыметнікаў.

Практыкаванне 1. Прачытайце тэкст. Дайце яму заглавак. Вызначце стыль тэксту. Абгрунтуйце свой адказ. Знайдзіце ў тэксце дзеепрыметнікі. Укажыце грама-

тычныя катэгорыі дзеепрыметнікавых формаў, агульныя з катэгорыямі дзеяслова і прыметніка. Вызначце сінтаксічную функцыю дзеепрыметнікаў. Патлумачце лексічнае значэнне выдзеленых слоў. Назавіце іх адпаведнікі ў рускай мове.

Дол быў уславы рудым лісцем, сухой парыжэлай папараццю, доўгаю, пераблытанаю, як іржавы дрот, травою, *друзам збуцвелых* галінак. З-пад гэтай перапрэлай за многія гады *коўдры* сям-там праглядваў бледны, як вымачаны, мох, крывыя сцяблінкі ягадніку. Вострымі зялёнымі шпількамі тырчала маладая травічка.

На арэшніку можна было заўважыць на пупышках *далікатныя* ружовенькія вусікі цвету. Каткі – распушаныя, толькі дакраніся да іх – асыпаліся на зямлю, сеючы ледзь прыкметны *пылок*. З пупышкаў на бярозе вось-вось гатовы былі паказацца маладыя лісточкі, але бяроза нешта марудзіла – мо чакала, пакуль пройдуць вясеннія, такія непатрэбныя, але немінучыя халады. Можна, гэтую асцярожнасць яна пераняла ў дуба, бо той усё ніяк не асмельваўся скінуць сваё старое пажоўклае ўбранне, усё чакаў, пакуль добра ўгрэе сонца і адыдзе ад холаду карэнне.

Дуб не спяшаўся, бо на небе яшчэ снавалі, як нявылінялыя пасля зімы каровы на *пашы*, непрыветлівыя кудлатыя хмары. З іх на дол, ледзь чутна шапочучы, сыпаўся часам *дробны*, як крупы, сняжок. І тады яшчэ больш цягнула холадам ад сырых *лагчын*, ад зацененых густымі елкамі, яшчэ з астаткамі наздраватага лядку, упадзін, хоць на дварэ быў ужо канец красавіка (У. Дамашэвіч).

Практыкаванне 2. Ахарактарызуйце ўжыванне поўных і кароткіх дзеепрыметнікаў у беларускай літаратурнай мове. Спішыце сказы. Поўныя дзеепрыметнікі падкрэсліце адной рыскай, кароткія – дзвюма. Вызначце сінтаксічную функцыю дзеепрыметнікавых формаў. Зрабіце марфемны аналіз слова **разамкнуты**.

1. Усё знікае і следу нат не кіне, як шэры попел ад чорнага агнішча, развеены вятрыскам (М. Багдановіч). 2. Сэрца спавіта спрутам сакрэтных спружынак (Р. Крушына). 3. Закладзены ў кроплі акіяны, у імгненні – эры, у пячынцы – горы (М. Рудкоўскі). 4. Пакутна рукі разамкнуты, як ленінградскія масты (Э. Акулін). 5. О, мой свет новы, нікім не адкрыты, толькі адным мной, шчаслівым, абжыты (М. Танк). 6. Прысланіўся да ліўня тугога спіною натомленай і гляджу з-пад далоні, уздзіўлены, як перад самай сцяною дажджу хапатліва мак пад сонцам таўкуць камары (Я. Сіпакоў). 7. Жучкі выпоўзваюць на свет і аглядаюць свой падворак, што так няпрыбран і раздзет (Я. Колас). 8. Суджана, стаўлена пад перакладзіны, сечана, спалена, а не аддадзена, не парастрачвана і не раскраслена, рупна ў падмуркі на золку пакладзена роднае слова (М. Лужанін). 9. Чароўнай музыкай сагрэты, як песня родная ці казка, як зоркі ясныя над светам, два шчырых словы «калі ласка» (А. Лойка).

Практыкаванне 3. Утварыце ад прыведзеных дзеясловаў усе магчымыя формы дзеепрыметнікаў. Вызначце ўтваральныя асновы і формаўтваральныя суфіксы. Патлумачце, чаму немагчымае ўтварэнне некаторых формаў дзеепрыметнікаў.

Зрэзаць, малоць, мыць, назваць, злічыць, пабяліць, падвоіць, пашкодзіць, утварыць, упрыгожыць, абдумаць, адгарнуць, расплюшчыць, развіць, апрануць, асвятліць, бачыць, будаваць, вывесці, вывучыць, гаварыць, задумацца, паспакайнецць, узмакрэць, пасівецць, зрыць, палепшыць, паглыбіць, узмацніць, узмацнецць.

Практыкаванне 4. Адзначце словазлучэнні з формамі дзеепрыметнікаў, якія не адпавядаюць граматычным нормам беларускай мовы.

Зачыніўшыся дзверы, спадзяваны прыезд, задуманая дзяўчына, хаваны страх, пабалеўшы ліст, тоеная крыўда, высахшы явар, паміраючы звычай, адпачываючыя школьнікі, апісваемы факт, падаючая зорка, пішучы сачыненне студэнт, усміхаючаяся маці, спаракнеўшы пень, асыпаючыся пылок.

Практыкаванне 5. Растлумачце з дапамогай «Слоўніка лінгвістычных тэрмінаў» П.У. Сцяцко, М.Ф. Гуліцкага, Л.А. Антанюк (Мн., 1990) і «Паэтычнага слоўніка» В. Рагойшы (Мн., 2004) значэнні састаўных тэрмінаў. Адзначце, да якіх часцінаў мовы адносяцца выдзеленыя ў складзе тэрміналагічных словазлучэнняў словы. З трыма словазлучэннямі складзіце сказы.

Даданы сказ, развіты сказ, цвёртая метафара, рэдукаваны галосны, палаталізаваны зычны, сягнутая форма прыметніка, агублены галосны, адасоблены член сказа, адкрыты склад, дапасаванае азначэнне, змешанае скланенне, камбінаваны сказ, падоўжаны зычны, рухомы націск, вершаванае апавяданне, узбагачаная рыфма, распыленая рыфма, перакрываваемая рыфмоўка, разгорнутае ўвасабленне.

Практыкаванне 6. Запішыце беларускія фраземы, у склад якіх уваходзяць дзеепрыметнікі (у тым ліку і ад'ектываваныя), утвораныя ад дзеясловаў **умыць, падшыць, палічыць, адкрыць, пячы, асмаліць, паставіць**. Растлумачце з дапамогай «Фразеалагічнага слоўніка беларускай мовы» І.Я. Лепешава (Мн., 1993) значэнне гэтых устойлівых зваротаў. Складзіце з імі сказы.

Практыкаванне 7. Знайдзіце ў прыведзеных сказах субстантываваныя і ад'ектываваныя дзеепрыметнікі. Якія граматычныя катэгорыі страчваюць дзеяслоўныя формы ў працэсе субстантывацыі і ад'ектывацыі? Да выдзеленых слоў падбярыце аднакаранёвыя.

1. Яснела – і тады чуваць было, як у нацятай шкляной цішыні з гулкім трэскам і пошчакам лопаліся ствалы дрэў (Б. Сачанка). 2. Іскрыліся на зломах крыгі, па плыні пасівелых вод павольна адыходзіў з Рыгі услед за сонцам цеплаход (С. Грахоўскі). 3. Мы на шырокім жыццёвым паўстанку, нас не аслепіць мінулага дым (П.Трус). 4. Незаўважна мы старэем самі ў палоне шумных гарадоў. І гудуць бяссоннымі начамі вёрсты закалыханых гадоў (Хв. Чэрня). 5. Сёння прыйдзе Яна, завітае ка мне ў гэты ціхі зажураны вечар (П. Трус). 6. Для раскрытай душы немата – гэта горш, чым вачэй слепата (У. Нядзведскі). 7. Літасцівы мой лёсе, падары мне вясну і даспелую восень (С. Грахоўскі). 8. На прасторах між вялікіх гарадоў, над зямлёй, спакойнай і натруджанай, іней асыпаецца з калматых правадоў лініі высокага напружання (П. Панчанка). 9. Развеены зорны прысак перажытага і дарэмнага (В. Вярба).

Практыкаванне 8. Перакладзіце словазлучэнні на беларускую мову. Звярніце ўвагу на тое, якія часціны мовы могуць быць адпаведнікамі рускіх дзеепрыметнікаў пры перакладзе.

I. Уважающий себя человек, волнующийся студент, умывающийся кот, строящееся здание, цветущий сад, сверкающая роса, пугающее положение, падающая звезда, гонимые ветром листья, говорящий без умолку гость, ликующая толпа.

II. Нивелирующие личность обстоятельства, исхудавший человек, успокоившийся ученик, всё свершившееся, поясняющие слова, предстоящее собрание, закрытые глаза, прикрытое окно, приоткрытая дверь.

Практыкаванне 9. Перакладзіце тэкст на беларускую мову. Падкрэсліце словы, словазлучэнні, сказы, якімі вы замянілі рускія дзеепрыметнікі пры перакладзе. Зрабіце марфалагічны аналіз беларускіх дзеепрыметнікаў у наступным парадку: 1) пачатковая форма (наз. склон, адз. лік, муж. род); 2) трыванне; 3) стан; 4) час; 5) ужыты ў поўнай ці кароткай форме; 6) род; 7) лік; 8) склон (для поўных дзеепрыметнікаў); 9) да якога назоўніка дапасуецца; 10) ад якой дзеяслоўнай асновы і з дапамогай якога суфікса ўтвораны; 11) сінтаксічная функцыя.

Вспоминается мне ранняя погожая осень. Август был с тёплыми дождиками, как будто нарочно выпадавшими для сева, – с дождиками в самую пору, в середине ме-

сяца, около праздника святого Лаврентия. А «осень и зима хороши живут, коли на Лаврентия вода тиха и дожди». Помню большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад, помню кленовые аллеи, тонкий аромат опавшей листвы и – запах антоновских яблок, запах мёда и осенней свежести. Воздух был так чист, точно его совсем нет. И прохладную тишину утра нарушает только сытое квохтанье дроздов на коралловых рябинах в чаще сада, голоса да гулкий стук сыпаемых в меры и кадушки яблок. В поредевшем саду далеко видна дорога к большому шалашу, усыпанная соломой, и самый шалаш, около которого мещане обзавелись за лето целым хозяйством. Всюду сильно пахнет яблоками, тут – особенно. В шалаше устроены постели, стоит одноствольное ружьё, позеленевший самовар, в уголке – посуда. Около шалаша валяются рогожи, ящики, всякие истрёпанные пожитки, вырыта земляная печка.

(По И. Бунину)

*Практыкаванне 10. Апошнім часам у псіхалогіі адраджаюцца традыцыі фізіягномікі – навукі пра вызначэнне характару чалавека па рысах твару і форме цела. Падрыхтуйце лінгвістычнае наведанне пра адзін з самых ранніх у гісторыі беларускага пісьменства навучальна-дыдактычных твораў «Арыстоцелевы вароты або Тайная тайных», дзе выкладаюцца асновы гэтай старажытнай навукі (гл.: энцыклапедыя «Беларуская мова» (Мн., 1994, с. 53–54) Уключыце ў тэкст свайго выступлення апісанне знешнасці аднаго з блізкіх вам людзей. Выкарыстайце ў гэтым апісанні прыметнікі і дзеепрыметнікі, якія можна спалучыць з назоўнікамі **твар, валасы, вочы, вусны, рукі, бровы, хада, голас** і г.д. Паспрабуйце паказаць, як праз асобныя прыметы знешняга аблічча выяўляюцца ўнутраныя якасці чалавека.*

Распрацоўваючы заданні, мы ўлічвалі комплексны падыход да марфалагічных з’яў, асэнсаванне якіх з’яўляецца базай для навучання арфаграфіі, узбагачэння слоўнікавага запasu і развіцця мыслення студэнтаў. У якасці матэрыялу для аналізу граматычных катэгорый і формаў дзеепрыметнікаў выкарыставаны мастацкія тэксты. Тэкставы падыход да практычных заданняў паспрыяе прафесійнай падрыхтоўцы філолагаў ва ўмовах сённяшняй канцэпцыі моўнага навучання, пры якой праца з тэкстам дапамагае асэнсаванаму выкарыстанню марфалагічных сродкаў у маўленчых сітуацыях. У сістэму практыкаванняў уключаюцца заданні творчага характару, якія фарміруюць у студэнтаў уменні выкарыстоўваць дзеепрыметнікі ў маўленні, захоўваючы граматычныя нормы беларускай мовы.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Современный русский язык : в 3 ч. / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1981. – Ч. 2 : Словообразование. Морфология. – 270 с.
2. Гераськіна, Т.А. Да пытання аб ад’ектывацыі дзеепрыметнікаў у рускай і беларускай мовах / Т.А. Гераськіна // Вес. Акад. навук Беларус. ССР. Сер. Грамад. навук. – 1976. – № 1. – С. 116–121.
3. Кароткая граматыка беларускай мовы : у 2 ч. / навук. рэд. А.А. Лукашанец. – Ч. 1 : Фаналогія. Марфаналогія. Марфалогія. – Мінск : Беларус. навука, 2007. – 351 с.
4. Каўрус, А. Калі ісці ад свайго: Дзеепрыметнік і яго адпаведнікі / А. Каўрус // Полымя. – 2004. – № 5. – С. 194–216.
5. Каўрус, А. Калі ісці ад свайго: Пра ўжыванне дзеепрыметнікаў / А. Каўрус // Полымя. – 2003. – № 7. – С. 188–220.
6. Янкоўскі, Ф.М. Гістарычная граматыка беларускай мовы : вучэб. дапам. / Ф.М. Янкоўскі. – 3-е выд. – Мінск : Выш. школа, 1989. – 271 с.

7. Каўрус, А. Слова з дзеяслова: Пра дзеепрыметнікі ды іх адпаведнікі / А. Каўрус // Беларуская мова : хрэстаматыя : вучэб. дапам. / аўт.-склад. З.І. Бадзевіч [і інш.]. – Мінск : Юніпрэс, 2005. – С. 356–369.

8. Клышка, А. Пра лямант -уючых і «лемантуючых» / А. Клышка // Беларуская мова : хрэстаматыя : вучэб. дапам. / З. І. Бадзевіч [і інш.]. – Мінск : Юніпрэс, 2005. – С. 342–356.

But-Gusaim S.F. The Study of the Topic «Participle» in the Course of Teaching the Belarusian Language for the Students of the Speciality «Russian Philology»

The article deals with the peculiarities of studying the topic «Participle» in the course of teaching morphology of the Belarusian language for the speciality «Russian Philology». Special attention is given to the ways of formation and usage of the participle in the Russian language in comparison with the Belarusian language. The author gives the exercises, the aim of which is to form the students' skill of using participles in speech according to grammar norms of the Belarusian language.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 03.06.2012

УДК 37.02:811.581(045)

Ю.В. Молоткова

ИЕРОГЛИФОЦЕНТРИЗМ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ СИСТЕМЕ ПИСЬМА НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается теория «цзыбэньвэй» или иероглифоцентризм, основные положения которого позволяют рассматривать иероглиф в качестве точки пересечения различных уровней языка: семантического, графического, фонетического, социокультурного, синтаксического и т.д. Иероглифоцентризм позволяет строить процесс обучения иероглифической системе письма с опорой на иероглиф, как основную структурную единицу китайского языка, а не на слово, морфему, предложение и т.д., как это делалось в предыдущих методиках обучения. Теория иероглифоцентризма имеет большое значение: она не только позволяет лучше и глубже понять структуру китайского языка, по-новому подойти к его специфическим проблемам, но и обогатить новым содержанием теорию общего языкознания в целом. Кроме того она предоставляет прочную методологическую базу, систему принципов и методов для проведения дальнейших теоретических и практических исследований.

Китайская иероглифическая письменность – одна из древнейших в мире, ее существование насчитывает уже более трех с половиной тысяч лет [1, с. 60]. В течение долгого времени она была одним из основных объектов изучения китайских лингвистов. Уже во времена династии Хань (206 до н.э. – 220 н.э.) сформировалась «малая наука» 小学 *сяо сюе*, в ведении которой находилась иероглифическая письменность и которая представляла собой свод информации о начертании, значении и чтении знаков. Эта наука всегда была под пристальным вниманием государства, заинтересованного в стабильности китайского иероглифического письма [2, с. 543]. И на сегодняшний день иероглифика является предметом интереса и специалистов-языковедов и методистов, исследующих проблемы преподавания китайского языка (далее – КЯ).

Исторически сложилось так, что до конца XIX в. китайские ученые исследовали собственный язык в изоляции, вне зависимости от зарубежных традиций и научных направлений. Основная работа в сфере иероглифики была направлена на исследование истоков происхождения письма, на категоризацию иероглифических знаков, создание единых правил написания и употребления, составление списков и словарей иероглифов, выступавших в роли учебников письма [3, с. 18]. Постепенно формировалась самостоятельная наука, которая занималась исследованием исключительно иероглифов – *иероглифология*. На сегодняшний день она включает в себя четыре основных направления.

1. Учение о способах образования иероглифов и их структуре исследует закономерности создания и эволюции иероглифических знаков, структуру отдельного знака и системы иероглифов в целом.

2. Этимология иероглифов рассматривает их происхождение и семантическое развитие, раскрывает самые ранние формы иероглифических знаков.

3. Учение о стилях занимается исследованием иероглифов отдельных исторических периодов, изучает различные каллиграфические стили, формы и способы записи, особенности каждого стиля.

Научный руководитель – А.П. Пониматко, кандидат педагогических наук, доцент, декан переводческого факультета Минского государственного лингвистического университета

4. В исследованиях культурной ценности иероглифов, с одной стороны, рассматривается иероглифика как культурное явление в целом, с другой – исследуется национально-культурный компонент, содержащийся в отдельных иероглифических знаках, анализируется и объясняется его значение [4, с. 54].

Результаты исследований в данных четырех направлениях предоставляют достаточно полные сведения о системе иероглифики.

Открытость Китайской Народной Республики внешнему миру способствовала проникновению на его территорию новых лингвистических идей и течений. «Грамматический компендиум господина Ма» («Ма ши вэнь тунь»), вышедший в 1898 г. в Шанхае, автором которого является Ма Цзяньчжун, стал первой грамматикой, ориентированной на европейские лингвистические стандарты [3, с. 30]. Данная работа ознаменовала наступление нового этапа в развитии китайского языкознания, который исследователи оценивают неоднозначно. По мнению Сю Тунцяна, его можно охарактеризовать полным отсутствием собственной систематизированной грамматической теории и использованием заимствованных европейских знаний и опыта [5]. С проникновением зарубежных идей на территорию Китая одной из важнейших проблем китайской науки о языке становится определение основной единицы языка, под влиянием развития европейского языкознания появляется множество различных подходов. Сторонники синтаксоцентризма (Ма Цзяньчжун и Ли Цзиньси) в качестве основной единицы языка выделяют части речи и предложение. Ван Ли и Люй Шусян придерживаются словоцентризма, т.е. основной единицей языка считают слово; Чжу Дэси – морфемцентризма (основная единица – морфема), Сун Фуи – фразоцентризма (простое предложение) [6, с. 36]. В последнее десятилетие XX века китайские исследователи пересматривают принципы европейского языкознания по отношению к КЯ, вырабатывают новый подход, соответствующий непосредственно КЯ. Происходит переосмысление основной структурной единицы языка. Появляется все больше сторонников *иероглифоцентризма*: Сю Тунцян, Пань Вэньго и др., – которые в качестве основной единицы КЯ рассматривают *иероглиф*. Данное направление носит название «цзыбэньвэй» (от кит. «字» «цзы» – иероглиф, «本位» «бэньвэй» – основная единица).

Несмотря на довольно ранние предпосылки возникновения теории иероглифоцентризма [6, с. 7], свое теоретическое обоснование она получила в работах Сю Тунцяна [5] и его последователей Пань Вэньго, Чэн Юйминя и некоторых других [7]. Исходным понятием в теории «цзыбэньвэй» является «иероглиф» – знак китайского письма, представляющий собой сложную графическую фигуру. По-китайски «字» «цзы» – «письменный знак», в европейских языках он называется «character» – «знак», по-русски он по аналогии со знаками других иероглифических письменностей называется «иероглифом», а письменность – «иероглифической» [2, с. 444]. Различия между иероглифическим и звукобуквенным письмом проявляются на всех уровнях и во всех свойствах знаков. Графическое отличие заключается в том, что знак иероглифического письма сложнее знаков звукобуквенных систем, а их количество достигает многих тысяч. Современный словарь китайского языка включает 50 тысяч знаков [8]. От звукобуквенных письменностей иероглифические отличаются также принципом обозначения. Звукобуквенное письмо служит для передачи единиц плана выражения, фонем, слогов, которые не имеют собственного значения. Иероглифическое письмо передает понятия, или «психологические реальности» [5], значимые для носителей лингвистические единицы, то есть непосредственно план содержания. Знак иероглифического письма представляет собой некоторое условное графическое изображение, которое может быть

изображением самого референта, но не последовательность слогов или фонем, входящих в состав соответствующей лингвистической единицы [2, с. 445].

Сю Тунцян дает следующее определение понятию «цзы»: «Структурная единица КЯ, в которой проявляется связь звука и смысла, ее особенностью является соответствие: «один иероглиф – один слог – одно понятие», то есть один слог может включать в себя целое понятие» [5]. Другой исследователь Пань Вэньго подчеркивает, что «иероглиф – это базовая структурная единица китайского языка» [9, с. 314].

Таким образом, «цзы» – это структурная единица психологической реальности общества, пользующегося КЯ, не только написанный знак, но и произнесенный звук, т.е. структурная единица, которая сочетает в себе звук и значение и относится к определенному предмету или явлению реальности [7].

Несмотря на то, что многие исследователи отождествляют функции иероглифа и морфемы, тем не менее между ними имеются значительные различия. Во-первых, морфема линейна: она не может являться прямым кодом реальности; иероглиф – нелинейная единица, он содержит в себе устойчивые соответствия формы, звука и значения и является непосредственным кодом отражения действительности. Во-вторых, наблюдаются и различия на функциональном уровне: морфема – наименьшая структурная часть слова, имеющая вещественное, словообразовательное или грамматическое значение, а иероглиф одновременно выполняет множество функций на различных уровнях языка. В-третьих, иероглиф может включать в себя значения нескольких слов, в то время как морфема, как правило, имеет одно определенное значение [5]. В-четвертых, отличие между морфемой и иероглифом также проявляется в том, что они занимают неодинаковые позиции в системе своих языков. И наконец, различие имеется и во взаимосвязи звука и значения в одном знаке. Морфема в индоевропейских языках не может передавать какое-либо понятие, а китайский иероглиф, за исключением редких случаев, содержит его в себе. По сравнению с морфемой в индоевропейских языках, китайский иероглиф обладает более сильной смысловой нагрузкой, а также более жестким соответствием между звучанием и значением. С этой точки зрения, иероглиф можно соотносить со «словом» в индоевропейских языках [5].

Если Сю Тунцян говорит о конкретных различиях между «морфемой» индоевропейских языков и китайским «иероглифом», то Пань Вэньго вообще отрицает возможность применения понятия «морфема» к КЯ. Он рассматривает «морфему» как минимальную значимую единицу системы языка, которая имеет возможность вносить смысловые и грамматические изменения в слово или высказывание. А так как в КЯ полностью отсутствуют морфологические изменения и нет единицы, которая обладала бы словоизменятельными характеристиками, то, следовательно, в КЯ нет и морфемы [9]. В свое время еще Люй Шусян говорил о том, что «главной отличительной чертой китайской грамматики является то, что в нем нет строгих смысловых морфемных изменений» [6, с. 36].

Представители словоцентризма (Ван Ли, Люй Шусян и др.) утверждают, что иероглиф в КЯ является по сути словом. Однако, несмотря на то, что он, также как и слово, выполняет номинативную функцию, называет отдельные элементы опыта, вступает в синтаксические связи с другими иероглифами и обладает позиционной самостоятельностью, мы не можем отождествлять иероглиф и слово. В традиционном китайском языкознании в качестве слова рассматривался иероглиф, но это происходило главным образом оттого, что в древнем китайском языке, как правило, все слова были односоставными, то есть состояли из одного знака [10, с. 27]. Однако развитие языка и появление новой лексики изменило данную ситуацию. Количество слов постоянно меняется, в то время как количество иероглифов ограничено и они стабильны. Со времен возникновения иероглифики в Древнем Китае новых иероглифов практически создано не было, за исключением некоторых наименований химических элементов. Создание новых

слов происходило за счет использования комбинаций старых иероглифов. Рассмотрим, к примеру, иероглиф «长», у которого имеется два варианта чтения «cháng» и «zhǎng». Первоначальный вариант чтения данного иероглифического знака – «cháng», в древнем китайском языке он относился к категории изобразительных иероглифов и на графике передавал значение опирающегося на трость старика с длинными волосами, подчеркивались именно длинные волосы. Далее значение иероглифа развивалось по следующей схеме: длинные волосы → длинные по форме предметы (长矛、长城、长袍) → длинное, протяженное пространство (长途、长跑、长空) → длинное, долгое время (长夜、长期、长久、长生不老) → абстрактная длина, протяженность (长处、擅长、一技之长、取长补短) → длина как результат роста → рост, появление (成长、长高、增长、拔苗助长) → раннее появление (年长、长辈、长者、家长、长老、师长) → занимающий первое место (长子、长女、长兄) → ответственное лицо, обладающее определенными правами (长官、县长、部长、校长、首长、队长、班长、船长、厂长) [10, с. 28]. Как видно, появление новой лексики способствовало также и развитию фонетического и семантического аспектов иероглифического знака. Исследователь Чжоу Цзянь предлагает представить отношения иероглифа и слова тремя основными формами. Во-первых, один иероглиф может служить для записи односоставного слова и одновременно являться компонентом в других многосоставных словах: 人、心、手、口、山、水、大、新、跑、飞、今、美 и т.д. Такая форма взаимоотношений объединяет иероглиф и слово, она была преимущественной в древнем китайском языке, и именно она повлияла на распространенное мнение о том, что иероглиф и есть слово. Во-вторых, один иероглиф может изображать знак, который словом не является: 谦、弛、敏、兴、历、晴 и т.д. Иероглифы данной группы хотя и имеют определенное значение, но, как правило, в современном языке не используются в качестве самостоятельных единиц, а только в комбинации с другими иероглифами. В такой ситуации иероглиф занимает позицию, ниже слова. В-третьих, один иероглиф может записывать слог, который практически не имеет своего собственного значения, т.е. иероглиф имеет звучание, но не имеет значения. Это неделимые слова 参差、蹉跎、徘徊, звукоподражательные слова 噼啪、哗啦、咕噜, заимствованные слова 巧克力、沙发、克隆 и т.д. [10, с. 31]. Иероглифы, входящие в состав этих слов не имеют определенного значения, поэтому если использовать для записи другие знаки, на смысл слова в целом это не окажет никакого влияния. Границы иероглифа очевидны, чего нельзя сказать о слове в КЯ. В древнем КЯ 桌 являлся словом, и все было определено, сейчас же к словам относят и такие сочетания иероглифов, как 桌子、书桌、方桌、圆桌、会议桌, однако в таком случае к словам следует отнести и такие сочетания, как 大桌子、小桌子, что, по мнению некоторых исследователей, является достаточно спорным [10, с. 31]. Таким образом, в КЯ позиции слова и иероглифа не совпадают, это единицы разных уровней. Слова, как правило, состоят из двух и более иероглифов, значение слова выводится из значений компонентов слова, то есть иероглифов. Таким образом, становится очевидным тот факт, что слово не рав-

но иероглифу. Чжао Юаньжэнь отмечал, что «китайский язык не исчисляется словами». То есть отрицал позицию «слова» как центральной единицы в КЯ [6, с. 36].

В теории иероглифоцентризма иероглиф рассматривается в качестве знака, обладающего внутренней логикой, которому присущ свой звуковой образ или фонетический код; он практически всегда имеет собственное значение, включает в себя информацию различного содержания: языковой класс единицы, класс предметов, явлений действительности, национально-культурный, историко-культурный компоненты и т.д. Графический компонент иероглифического знака включает набор черт, графем (детерминатив, фонетик и простой знак), а также структурную схему иероглифического знака. Фонетический образ иероглифического знака – это его фонетическое оформление, включающее инициаль, финаль, тон и связь звучания с фонетиком в фоноидеограммах. Семантический аспект обладает сложной многокомпонентной структурой, в которой помимо денотативного и сигнификативного значений, выраженных посредством графической формы, можно выделить и коннотативный, стилистический, прагматический, синтагматический или синтаксический и другие аспекты значения. Кроме того, китайская иероглифика несет в себе богатый национально-культурный и историко-культурный контекст [5–7].

По мнению Пань Вэньго, теория «цзыбэньвэй» – это не просто обращение к новой единице языка, это не только исследование в области грамматики КЯ, это вызов всей системе языкознания [9]. Дело в том, что в течение последнего столетия многие китайские исследователи пытались разработать новую теорию, которая бы удовлетворяла специфическому характеру КЯ. Однако ни одна из них не была более дискуссионной, чем теория иероглифоцентризма. Она не только позволяет лучше и глубже понять структуру КЯ, по-новому подойти к его специфическим проблемам. Еще более важно, что данная теория может обогатить новым содержанием теорию общего языкознания в целом. В этом и заключается ее гносеологическое значение. Онтологическое значение теории в ее стремлении познать КЯ как он есть, раскрыть основы языка, принципы его существования и организации, его структуру и закономерности. По мнению Пань Вэньго, идеальное языкознание должно исследовать не только устную речь, но и письменный язык, а также соотношение устного языка и письменного [9].

Целью теории «цзыбэньвэй» является, во-первых, установить диалог с общей теорией языка, т.е. поставить китайское языкознание с его спецификой на один уровень с мировым языкознанием. Во-вторых, создать базу для изучения и сравнения древнего и современного КЯ. Помимо всего прочего задачи иероглифоцентризма включают решение не только теоретических, но также и практических вопросов, поиск наиболее эффективных методик обучения КЯ, повышение общего уровня грамотности в стране, распространение КЯ по всему миру.

Теория «цзыбэньвэй» не является единственной, попытавшейся решить вопрос об основной единице КЯ. Однако все предыдущие попытки заканчивались выбором грамматической единицы и не касались всего языка в целом, они не уделяли также внимание каждому отдельно взятому языку с его спецификой, которую необходимо учитывать в исследовании. Что касается теории «цзыбэньвэй», то ее сторонники полагают, что в каждом отдельном типе языка имеется своя собственная единица, которая должна выполнять свои функции во всех плоскостях. Так, в индоевропейских языках слово является точкой пересечения фонетики, лексикологии, грамматики, семантики, прагматики и т.д., в КЯ эти функции выполняет иероглиф.

Таким образом, теория предоставляет прочную методологическую базу, систему принципов и методов для проведения дальнейших теоретических и практических исследований [9]. Теория иероглифоцентризма дает нам возможность рассматривать иероглиф в качестве точки пересечения различных уровней языка: семантического, графического, фонетического, социокультурного, синтаксического и т.д. Основные поло-

жения иероглифоцентризма позволяют строить процесс обучения иероглифической системе письма с опорой на иероглиф, как основную структурную единицу КЯ, а не на слово, морфему, предложение и т.д., как это делалось в предыдущих методиках обучения. Специфика кодирования информации в КЯ позволяет говорить о мотивированности китайских знаков в сравнении с произвольностью знаков языков индоевропейской семьи. Мотивированность языкового кода дает основание говорить о КЯ как о языке семантическом (семантический тип языка), в то время как индоевропейские языки являются грамматическими (грамматический тип языка) [7]. Положение о мотивированности иероглифического знака может служить основанием для организации иероглифического материала в виде гнезд иероглифов, сгруппированных по различным признакам, что позволит добиться наиболее эффективных результатов в процессе обучения иероглифической системе китайского письма и тем самым повысить общий уровень владения КЯ студентов языковых вузов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Павленко, Н.А. История письма : учеб. пособие для филол. фак. вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / Н.А. Павленко. – Минск : Выш. шк., 1987. – 239 с.
2. Софронов, М.В. Введение в китайский язык / М.В. Софронов. – М. : Муравей, 1996. – 256 с.
3. Курдюмов, В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика / В.А. Курдюмов. – М. : ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА, 2005. – 576 с.
4. 丁, 素嬌, 汉字学对汉字教学的作用 [Electronic resource] / Wangfang Data, 2009. – Mode of access : http://d.wanfangdata.com.cn/periodical_qnwj200917036.aspx. – Date of access : 19.08.2011.
5. 徐, 通锵, “字本位”和语言研究 [Electronic resource] / China Academic Journal Electronic Publishing House, 2005. – Mode of access : http://jpkc.ecnu.edu.cn/0703/ckwx/_字本位_和语言研究.pdf. – Date of access : 15.07.2011.
6. 王, 骏. 字本位与对外汉语教学 / 骏王. – 上海 : 上海交通大学出版社, 2009. – 229 页.
7. 字本位”理论述闻 [Electronic resource] / 大学语文研究, 2011. – Mode of access : <http://www.ejyx.com/ejyx/1/ReadNews.asp?NewsID=4574>. – Date of access : 19.08.2011.
8. 现代汉语词典 : 2002年增补本 / 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. – 北京 : 商务印书馆, 2002. – 1767 页.
9. 潘, 文国“字本位与汉语研究” [Electronic resource] / 语言教学与研究, 2006. – Mode of access : <http://wenku.baidu.com/view/7a506313cc7931b765ce152e.html>. – Date of access : 19.08.2011.
10. 周, 健. 汉字教学理论与方法 / 健周. – 北京 : 北京大学出版社, 2007. – 227 页.

Molotkova Y. Zibenwei as Theoretical Basis of Teaching Students of Linguistic Universities of Hieroglyphic Written System

In this article we discuss the theory «Zibenwei», the main theoretical propositions of which allow us to consider character as a point of intersection of different language levels: semantic, graphic, phonetic, social, cultural, syntactic, etc. Zibenwei allows us to build a learning process with character as the basic structural unit of the Chinese language, not a word, morpheme, sentence, etc., as done in previous approaches. Zibenwei provides methodological foundation and framework of principles and methods for further theoretical and practical researches.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 26.09.2011

УДК 378 (438)

*А. Яцевич, Т.С. Онискевич***СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПЕДАГОГА В ПОЛЬШЕ**

Современный подход к процессу обучения предполагает подготовку детей и молодежи к самостоятельному приобретению знаний в течение всей жизни, саморазвитию и самосовершенствованию, развитию интересов и способностей. Решение этой задачи невозможно без учителя-профессионала, способного оснастить современного молодого человека необходимыми средствами и создать соответствующие условия для самостоятельного приобретения знаний и умений. В статье идет речь о том, какие требования выдвигает современность к профессиональной подготовке педагогов в Польше.

Введение

История образования связана с многочисленными реформами и модификациями, касающимися организации и хода воспитательного процесса. Причем основная роль в этих преобразованиях всегда принадлежала «учителю как организатору, руководителю и защитнику» [15, с. 698]. Реформа образования, начавшаяся в 90-х годах прошлого столетия в Польше и продолжающаяся до сего времени, предусматривает изменения в структуре школы (6-летняя начальная школа, 3-летняя гимназия, 3-летний лицей). В рамках реформы запланировано снижение возраста начала школьного обучения с семи до шести лет, что вызвало необходимость реорганизации школ и детских дошкольных учреждений, пересмотра содержания программ, учебников и т.д. Кроме этого, современный подход к процессу обучения основан на подготовке детей и молодежи к самостоятельному приобретению знаний в течение всей жизни, саморазвитию и самосовершенствованию, развитию интересов, а также оснащении современного молодого человека необходимыми средствами для выполнения этой цели и создании соответствующих условий для самостоятельного приобретения знаний и умений. Все вышеперечисленное требует подготовленного учителя.

Современный учитель – это тот, кто ведёт другого человека к его полному и гармоничному развитию, кто является проводником в множестве запутанных жизненных тропинок, кто умеет мудро посоветовать и отговорить, кто заботится о том, чтобы другие люди, чтобы каждый человек не был пассивным материалом истории и политики, а самостоятельным субъектом, творцом собственной судьбы и соавтором благополучия своего общества [8, с. 117]. Каждая встреча учителя с ребёнком (учеником) должна быть творческой: педагог должен формировать индивидуальность, познавательные способности и черты характера воспитанника, поощрять его мысли и самостоятельные оценки. Одним из условий педагогического успеха является богатство личности учителя, воспитателя и разнородность его ценностей.

А. Новицки подчёркивает, что мудрый учитель передаёт не только знания, но также и ценности, влияет на других всей своей индивидуальностью [11, с. 234]. Поэтому предполагается, что деятельность каждого педагога должна быть нацелена на формирование у его воспитанников понимания современного мира, умения ориентироваться в нем, творчески мыслить и действовать.

Задачи, функции и пространство деятельности учителей

В современных условиях изменилось содержание роли учителя, который должен вдохновлять и мотивировать, развивать познавательные интересы воспитанников, создавать условия и содействовать выполнению целей современного образования. Он по-прежнему остаётся организатором, руководителем воспитательно-образовательного

процесса. Однако доминирование учителя, которое ранее было неотъемлемой чертой этого процесса, заменено его соучастием. Учитель и ученик – полноправные и равноправные участники педагогического процесса.

Ч. Куписевич представляет перечень задач, реализуемых учителем в современной школе:

1) передача знаний и формирование разнородных практических и теоретических умений учащихся;

2) побуждение детей и молодёжи к познавательной активности, развитие у них творческих сил и новаторских способностей;

3) ознакомление учеников с системой ценностей, способствующей их правильной социализации и воспитанию, и формирование у них на этой основе определённых убеждений, жизненных позиций и черт характера;

4) формирование и развитие у воспитанников увлечений, соответствующих идеалу всесторонне развитого человека;

5) постепенное привлечение молодёжи к общественной и профессиональной деятельности, связанное с самоконтролем процесса и самооценкой результатов собственной работы;

6) помощь ученикам в определении школьных предметов, наиболее соответствующих их интересам и способностям, посредством консультирования и профессиональной ориентации;

7) организация социальной активности воспитанников и привлечение их к рациональной организации своего свободного времени, подразумевающей систематическое самообразование через всю жизнь [6, с. 214–215].

С выполнением вышеуказанных задач тесно связаны направления деятельности современных учителей, выражающиеся в их функциях. Наиболее полно перечень функций современного педагога представил Ч. Банах [13, с. 436]. Он выделяет функции обучения, воспитания, заботы и опеки, создания образовательной среды, жизненного ориентации молодёжи, социализации и функцию исследовательскую. К сожалению, не все из названных функций учителя в равной мере реализуются в действительности.

В литературе мы можем встретить также другие классификации функций учителя. Например, Т. Пильх говорит о руководящей (лидерской), организационной функциях, а также функции взаимодействия [12, с. 550]. К. Жегналэк дополняет вышеназванные функции следующими:

1) координирующая (координирование воспитательных действий, сотрудничество с родителями и средой);

2) функция диагностики и сопровождения (диагностика индивидуальных особенностей учащихся, их поведения и успехов, в т.ч. в учении, разработка программ индивидуального развития);

3) вдохновляющая (побуждение детей к самостоятельной активности в направлении собственного образования и личностного развития);

4) инновационная (побуждение к нестандартным действиям, развитие новаторских взглядов, введение инноваций в воспитательно-образовательную деятельность). Инновационная функция тесно связана с саморазвитием и самосовершенствованием [18, с. 332–333].

Реформирование школы и современные требования к образованию вызывают новые тенденции в деятельности современного учителя [12, с. 549]. Речь идет о индивидуализации и персонализации, переход от позиции научной уверенности к позиции поиска и создания, творения знания [4, с. 59], замену позиции доминирования позицией эмпатии, диалога, переговоров, открытости к социальным и образовательным переменам и потребностям людей [7, с. 47].

Развитие и самообразование педагога

Говоря о множестве современных вызовов в образовании, следует выделить те из них, которые обуславливают изменения в ежедневной работе учителя, влияют на его развитие и самообразование. Только учитель, повышающий свою квалификацию и постоянно обогащающий свои знания, может сформировать открытость, жажду знания у своих учеников. В результате исследований было выделено четыре фазы в развитии профессиональной деятельности учителей:

- 1) фаза методических шаблонов;
- 2) фаза критического осмысления;
- 3) фаза самоконтроля;
- 4) творческая фаза.

Овладение соответствующим запасом знаний и умений делает возможным переход в более высокую фазу. Кроме того, учитель постоянно должен расширять и дополнять имеющиеся знания. Поэтому важно формирование в себе самом стремления к личностному и профессиональному самосовершенствованию. «Потребность профессионального совершенствования появляется обычно тогда, когда человек констатирует несоответствие между тем, что он знает и умеет, и тем, чего требует современность. Эта потребность определяется темпом и динамикой изменений в обществе, а также необходимостью осуществления неустанного самоконтроля для того, чтобы не остаться позади. Совершенствование является одним из последствий характерного для современности ускоренного развития науки, техники, культуры» [17, с. 180–186]. Таким образом, повышение квалификации и самосовершенствование можно назвать предписанием времени.

Человек, принимающий решение о выборе профессии учителя, должен осознать, что эта профессия требует учения в течение всей жизни. Это объясняется не только быстрыми темпами приращения научного знания во всех отраслях, но также упомянутым выше «старением» знаний. Ускоренный темп культурного и технического развития является фактором, требующим непрерывного обучения и внедрения новшеств в образование. Меняется роль учителя, увеличивается разнородность форм и методов обучения (активизирования), воспитания, педагогической поддержки. Здесь не обойтись без непрерывного, постоянного повышения своей квалификации, расширения и актуализации знаний.

Выбор и реализация содержания обучения, решение задач воспитания и опеки, культурная деятельность, а также участие в общественной жизни ведут к совместной ответственности и партнёрству учителей, родителей, детей и общественности. Происходящие хозяйственно-экономические перемены, структурная и функциональная реформа просвещения вызывают необходимость реорганизации учреждений образования, увеличения их конкурентоспособности с точки зрения местных потребностей. Реформа образования требует профессионализма, большей инициативы, самостоятельности и креативности педагогов и руководителей образования. Имеется реальная возможность создания новых учебных планов, внедрения собственных (авторских) программ, что влечет за собой необходимость повышения квалификации, познания новых, увлекательных и эффективных методов работы с учащимися. Нельзя забывать о переменах, происходящих в семье: необходимо учитывать потребности как детей, так и их родителей, приспосабливать формы сотрудничества к запросам «клиентов».

Необходимо помнить о самых новых источниках информации, умении чёткого использования информатики и компьютерной технологии – Интернета. Знание компьютерных программ, компьютерных игр, адресованных детям, и телевизионных воспитательных программ делает возможным более увлекательное обучение. Если учитель ограничится лишь тем, чего он добился вчера, то не подготовит своих воспитанников к жизни в будущем. Целью образования является подготовка не только к использова-

нию возможностей и достижений современной цивилизации, но также подготовка к творческому участию в процессе дальнейшего развития и жизни. В. Оконь считает, что совершенствоваться надо неустанно, по крайней мере, так долго, пока являешься учителем. В период трансформации общества и образовательных перемен это трудно: перемены могут отбить желание работать, но могут также разбудить инициативу и мотивировать профессиональное совершенствование.

Сегодняшний учитель – это человек образованный, смело осваивающий профессию, отличающийся высоким уровнем общечеловеческих знаний и профессиональных умений, философски относящийся к жизни и поступающий нравственно. Учитель несёт моральную и юридическую ответственность за детей и их развитие. Творческая активность, сочетающаяся с ответственностью, является чертой учителя-мастера, который осознает профессиональные обязанности и свою роль в обществе.

Термин «профессиональное совершенствование» связан с термином «развитие». По Б.М. Ньюмана и П.Р. Ньюмана, развитие – это «упорядоченная в соответствии с некоторым образцом последовательность изменений. В противоположность случайным непредвиденным изменениям, развитие следует всегда в каком-то порядке. Более ранние изменения или их порядок являются элементами для «строительства» последующих изменений. Когда говорим, что мы принимаем развивающий подход, это означает, что мы ищем постоянство изменений в поведении» [1].

Человек развивается в течение всей жизни, и влияют на это врождённые анатомо-физиологические задатки организма, среда, воспитание и собственная деятельность (активность). Развитие человека связано с изменениями, касающимися четырёх уровней:

- 1) изменения в поведении;
- 2) изменение интеллектуальных структур (познавательных, эмоциональных, мотивационных);
- 3) изменение индивидуальности;
- 4) изменение отношений «человек – окружение».

Некоторые педагоги считают развитие необходимостью, другие стремятся развиваться для личного удовлетворения или для карьеры, третьи – для профессионального роста, т.е. руководствуются ответственностью за влияние, которое оказывают на воспитанников, утверждая, что только развивающийся учитель может вызвать желание развиваться у учеников.

Каждый учитель в профессиональном развитии проходит несколько последовательных этапов, которые названы и описаны В. Броксом и П. Сайкесом.

1. *Первоначальный идеализм*: учитель начинает работу с собственными (часто идеализированными) представлениями о школе и своих возможностях.

2. *«Поиск способов выживания»*: после столкновения с первыми трудностями учитель ищет эффективные способы разрешения основных проблем.

3. *Приобретение основных компетенций*: борясь с проблемами (часто методом «проб и ошибок») учитель начинает наконец справляться с большинством задач, связанных с обучением и воспитанием.

4. *Профессиональное мастерство*, являющееся результатом собственной работы (профессионального развития).

5. *Профессиональная усталость*: угроза привычки и выгорания, которая характеризуется переутомлением, недостатком прежнего энтузиазма и прекращением действий, способствующих развитию.

6. *Выход из профессии – пенсия*: также важное решение, по значимости подобное выбору профессии учителя [3, с. 105].

Старение имеющихся знаний вызывает необходимость их актуализации. Новая действительность требует альтернативного обучения и эластичного образования. Суще-

ственным является умение формирования самостоятельности, предприимчивости, активности, расторопности и способности к преодолению проблем. «Социальная ситуация каждого из нас всё в большей степени будет зависеть от приобретенных знаний. Общество завтрашнего дня станет обществом учения и обучения, в котором каждый будет творцом своей квалификации. Сегодня нам надо учиться всю жизнь, учиться жизни» [2]. Особенно высокие требования стоят перед молодыми учителями, а также перед теми учителями, которые попали в педагогическую рутину и кому трудно воспринимать новое.

Профессиональное совершенствование может происходить в разных формах. Отбор содержания совершенствования зависит от конкретных потребностей, при этом обогащение знаний и умений педагогов должно происходить также в учреждении, в котором происходит выполнение профессиональных обязанностей (совершенствование умения работать в коллективе учреждения как в команде). Выдвигаются на первый план методы обучения, требующие от учителей активной позиции, креативности, рефлексии. В настоящее время всё интенсивнее прилагаются усилия к созданию концепции профессионального совершенствования, наиболее соответствующей современной действительности. Автономность образовательных учреждений и работающих в них учителей, а также изменения, происходящие в семейной среде, ведут к увеличению разнообразия и приведению содержания самообразовательной работы в соответствие с общественной необходимостью.

Во многих европейских странах профессиональное совершенствование педагогов воспринимается как условие реформирования образования. В Польше принято за основу положение о непрерывном образовании, или обучении через всю жизнь, целью которого является устранение несоответствия между теорией и практикой. Актуальной остается проблема образованности учителя [5]. Подготовка учительских кадров высокого уровня является трудным делом, поскольку успешность в овладении профессией педагога во многом зависит от наличия у человека склонности к профессии учителя [10, с. 9–13]. Речь идет о внутреннем стремлении стать авторитетом, потребности во влиянии на других людей, независимости, автономии, контактности, открытости, рефлексии, решительности, умении принятия достойных компромиссов, аутентичности, эмпатии, уважении, одобрении себя и других людей [16, с. 61]. Это черты характера, которые могут быть развиты посредством тренингов в процессе качественной профессиональной подготовки.

Б. Суходольский утверждает, что учитель должен подготовить детей (учащихся) к осуществлению свободного выбора и формированию собственной жизненной дороги, насыщенной ценностями. То есть учитель должен быть способен понимать и поддерживать цели раннего образования. Участие учителя в развитии воспитанников заключается в «доброжелательном присутствии и заботе, помощи и вдохновении» [14, с. 37]. Руководители образования, ученые-педагоги призваны помогать учителю совершенствоваться в профессиональном плане и становиться неповторимой, творческой личностью, поскольку XXI век требует учителя нового типа – творческого, полного инициативы оптимиста, совершенного дидактика с прочными разносторонними знаниями. Учитель перестаёт быть готовым источником информации. «Он становится проводником в мир знаний, человеком, который открывает перед учеником великие врата в мир ценностей, мир идей, мыслей, слов и поступков, мир научных открытий. Он говорит: Я приглашаю! – Войди! Посмотри, сколько здесь богатств! Узнай их! Испытай! Переживи! И поищи чего-нибудь для себя» [9, с. 94–103].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРЫ

1. Brzezińska, A. Społeczna psychologia rozwoju / A. Brzezińska. – Warszawa : Wyd. Scholar, 2000. – 296 c.
2. Delors, J. Raport dla UNESCO «Edukacja, jest w niej ukryty skarb» / J. Delors. – Warszawa : Wyd. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 1998. – 271 c.
3. Jacewicz, A. Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym / A. Jacewicz. – Białystok : PRYMAT, 2011. – 124 c.
4. Kozak-Czyłewska, C. Współczesne tendencje rozwoju edukacji wczesnoszkolnej / C. Kozak-Czyłewska, D. Zybel, B. Kępa (red.). – Lublin – Kielce : Wyd. MAC Edukacja S.A., 2005. – 719 c.
5. Kubiak-Szymborska, E. Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością / E. Kubiak-Szymborska. – Bydgoszcz, 1999. – 370 c.
6. Kupisiewicz, Cz. Dydaktyka ogólna / Cz. Kupisiewicz. – Warszawa : Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 2000. – 304 c.
7. Kuźma, J. Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej / J. Kuźma, J. Morbitzer. – Kraków : Wyd. Akademii Pedagogicznej, 2003. – T. 1. – 513 c.
8. Kwieciński, Z. Tropcy – ślady – próby. Studia i szkice pedagogii pogranicza / Z. Kwieciński. – Toruń : Wyd. Edytor, 2000. – 466 c.
9. Miłkowska-Olejniczak, G. Edukacja nauczycieli a reforma oświaty / G. Miłkowska-Olejniczak. // Kultura i Edukacja. – 1998. – № 4. – C. 94–103.
10. Niemiec, J. Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia / J. Niemiec, A. Popławska. – Białystok : PRYMAT, 2009. – 305 c.
11. Nowicki, A. Spotkania w rzeczach / A. Nowicki. – Warszawa : Wyd. PWN, 1991. – 439 c.
12. Pilch, T. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / T. Pilch. – Warszawa : Wyd. Akademickie «Żak», 2000. – 1208 c.
13. Pomykało, W. Encyklopedia pedagogiczna / W. Pomykało. – Warszawa : Wyd. Fundacja «Innowacja», 1993. – 1013 c.
14. Suchodolski, B. Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje / B. Suchodolski. – Warszawa : Wyd. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, 2003. – 191 c.
15. Suchodolski, B. Pedagogika / B. Suchodolski. – Warszawa : Wyd. Akademickie «Żak», 1980. – 796 c.
16. Szlosek, F. Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych / F. Szlosek. – Warszawa – Siedlce – Radom : Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji PIB, 2007. – 333 c.
17. Waloszek, D. Doskonalenie nauczycieli wobec przemian społecznych / D. Waloszek. // Wychowanie w Przedszkolu. – 1998. – № 3. – C. 180–186.
18. Żegnałek, K. Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia / K. Żegnałek. – Warszawa : Wyd. WSP TWP, 2005. – 366 c.

Jatsevich A., Oniskevich T.S. Modern Requirements to Professional Improvement of the Teacher in Poland

The modern approach to the educative process expects preparation of children and youth for individual lifelong acquisition of knowledge, for self-development and self-improvement, systematic improvement and broadening of interests and abilities. The solution of this problem is impossible without a professional teacher being able to equip today's young people with instructional media and create appropriate conditions for knowledge and skills acquisition. This article is about today's demand for teachers' professional skills training in Poland.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.03.2012

УДК 378 (476)

*Т.В. Соколова***МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ КАК КОМПОНЕНТ
ЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

В статье раскрываются различные подходы ученых к определению профессиональной направленности студентов как интегративного качества личности. Проанализированы взгляды зарубежных и отечественных психологов на развитие мотивационной сферы личности, которая определяет степень активности, направленности профессиональных действий обучающегося в конкретных ситуациях. Представлены результаты изучения мотивов выбора профессии у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, полученные на констатирующем этапе исследования.

Введение

В современной социокультурной ситуации новая стратегия образования обусловила предъявление еще более сложных требований к подготовке специалиста – профессионала, обладающего соответствующими компетенциями, стремлением к творческой самореализации в определенной сфере деятельности, способного самостоятельно решать сложные проблемы в образовательной, социально-педагогической и психологической практике.

Необходимость подготовки таких специалистов находит свое подтверждение в основных положениях государственной политики Республики Беларусь в сфере образования (Глава 1 Статьи 2 «О приоритете образования и общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования» Кодекса об образовании Республики Беларусь; пункт 15 Главы 5 «О направленности содержания воспитательной работы с молодежью на самореализацию личности в учебно-профессиональной деятельности, развитие стремления к осознанному выбору профессии, отвечающей способностям, интересам обучающихся и включающей формирование у них представлений о востребованности и перспективах профессии, качествах современного профессионала; профессиональную компетентность» Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь).

Современное общество испытывает потребность в мобильных специалистах, готовых оказывать профессиональную помощь различным категориям граждан, в том числе и незащищенным слоям населения. В связи с этим исключительно актуальным остается вопрос формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Специфика будущей профессиональной деятельности обучающихся данного профиля заключается в знании идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умении следовать им; в умении оказывать квалифицированную социально-психологическую и педагогическую помощь детям из неблагополучных семей, детям-сиротам, детям с особенностями в развитии, подросткам с девиантным поведением, инвалидам, одиноким престарелым людям; во владении междисциплинарным подходом при решении проблем; в умении принимать неординарные решения и нести ответственность за свои действия и поступки; в способности к социальному взаимодействию, ориентированному на гуманистические ценности, что дает возможность осуществлять их

Научный руководитель – А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

профессиональную подготовку с опорой на гуманитарный компонент, который является неотъемлемым элементом образовательного пространства при подготовке специалистов социально-гуманитарного профиля.

Продуктивность будущей профессиональной деятельности студентов данного профиля зависит от наличия у них потребности действовать во благо других людей, от заинтересованности в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками, от мотивированности к осуществлению деятельности в будущей профессиональной сфере.

Сущностная характеристика профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

Успешность профессионализации деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля достигается за счет совершенствования системы образования в университете, включающей в себя мотивированность деятельности студентов, ее оптимизацию, формирование профессиональной направленности.

Ученые по-разному подходят к определению сущности профессиональной направленности:

а) включают в нее, кроме мотивов, потребностей, интересов и идеалов, широкий кругозор и любовь к своей профессии, а также эмоционально-волевую готовность к ней (Н.Д. Левитов);

б) рассматривают ее как систему эмоционально-ценностных отношений, задающих соответствующую их содержанию иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих ее к утверждению в профессиональной деятельности (Л.М. Митина);

в) раскрывают через мотивационную сферу мотивы, профессиональные намерения и интересы, готовность к выбору профессии и труду (А.К. Маркова);

г) обосновывают профессиональную направленность как положительное отношение к профессии, базирующееся на общественно значимой мотивации и обеспечивающее формирование активного профессионального интереса, и удовлетворенность трудовой деятельностью (Н.И. Имаева, Т.В. Невская, Г.К. Крюкова, В.И. Кустова).

Рассматривая проблему профессиональной направленности студентов, А.Н. Сендер характеризует ее с двух сторон: одна – дефиниция данного понятия (структура и содержание), то есть суть; вторая – технология становления и развития данного интегрального качества личности. В своем исследовании автор определяет профессиональную направленность как интеграцию намерений стать учителем, интересов и склонностей к педагогической деятельности, мотивацию выбора и получения профессии [3, с. 9].

Позиции вышеуказанных авторов позволяют рассматривать характеризуемый феномен как систему преобладающих мотивов профессиональной деятельности, ценностных ориентаций, интересов, установок, склонностей, профессиональных намерений, профессионального саморазвития. Наряду с этим, профессиональная направленность представлена учеными и как принцип обучения в вузе, который актуализируется при структурировании содержания, технологии обучения, развитии мотивации к выбранному виду деятельности и т. п., которая задает ей тон, стиль, способствует формированию активности студентов в овладении профессией.

Мотивационная сфера личности в формировании профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

Одним из ведущих компонентов профессиональной направленности личности выступает ее мотивационная сфера, представленная как совокупность стойких мотивов при наличии доминирующего, выражающая направленность личности, ценностные ориентации и определяющая ее деятельность [4, с. 71]. Мотивационная сфера личности

характеризуется мотивационными образованиями личности: желания, влечения, намерения, интересы, которые представляют собой результат степени осознания причин возникшего побуждения, а также степени удовлетворения потребности – достижения цели (Б.Г. Ананьев, И.П. Ильин).

Наряду с понятием «мотивационная сфера» психологами широко используется термин «мотивация». В настоящее время существуют два подхода к ее определению: первый рассматривает мотивацию как структурное образование, как совокупность факторов или мотивов поведения и деятельности (Ж. Годфруа, В.И. Ковалев, В.Д. Шадриков); второй – как динамичное образование, как процесс, поддерживающий психическую активность человека на определенном уровне (З. Фрейд, В.Н. Куницына, Е.П. Ильин).

В зарубежных психологических теориях мотивация представлена по-разному. Представители экспериментальной психологии (В. Вундт, Н. Тинберген) понимают ее как момент сближения инстинкта с побуждением, как иерархически организованные импульсы, активизирующие инстинкты. В теории психоанализа мотивация личности понимается как «динамические тенденции», которые, не будучи даны в сознании, тем не менее направляют поведение (З. Фрейд); в психологии личности – как свойства, которые подразделяются на «движущие» (диспозиции направления, обладающие мотивационным характером) и «инструментальные» (диспозиции обеспечения) (В. Штерн), как иерархическое строение системы человеческих потребностей (А. Маслоу). Представители психологии научения полагают, что мотивация представлена удовлетворением, рассматриваемым как причина образования новой связи между раздражителем и реакцией (Э. Торндайк, Э. Толмен).

В отечественной психологии большинство ученых убеждены в том, что мотивационная сфера характеризуется сменой наиболее значимых мотивов, возрастанием роли опосредованных потребностей, их иерархизацией, а мотивация является движущей силой поведения человека. Так, А.А. Реан под мотивацией понимает всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., – что в широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще [5, с. 124]. Д.А. Кикнадзе раскрывает мотивацию как этап образования мотива из потребности, борьбу потребностей, порождающую мотив [6, с. 52]. Определяющую роль в структуре мотивации, по мнению большинства психологов, занимают потребности и мотивы, однако понимание их значения в развитии мотивации личности является предметом многолетнего спора ученых.

Существуют следующие точки зрения на определение потребности.

1. К.К. Платонов и Л.И. Божович рассматривают потребность как психическое явление отражения нужды организма в чем-либо (биологические потребности) и личности (социальные потребности), потребность непосредственно побуждает индивида к активности, является внутренним стимулом его поведения и деятельности [4, с. 71; 7, с. 53].

2. Б.И. Додонов и И.А. Фурманов определяют потребность как состояние напряжения. Называя переживание нужды потребностным состоянием, которое лишь сигнализирует о том, что потребность испытывает определенные трудности, ученые полагают, что это состояние заставляет искать причину того, чего человеку не хватает. Исходя из этого различают содержательный компонент потребности (определяет предполагаемую направленность поведения) и ее динамический компонент (выполняет собственно побудительную силу).

3. Некоторые ученые обосновывают потребность как источник активности, установку к деятельности. Д.Н. Узнадзе утверждает, что в случае наличия какой-либо потребности в субъекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как установку – склонность, направленность, готовность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности. Уста-

новка выражает готовность человека к активности, определяет его направленность и избирательность поведения. Установка как динамическое состояние включает в себя как момент мотивации, так и момент направленности [8, с. 123]. Такого же мнения придерживается Л.И. Божович, считая, что потребность непосредственно побуждает индивида к активности, является внутренним стимулом его поведения и деятельности [7, с. 53]. По мнению С.Л. Рубинштейна, потребности человека – исходные побуждения его к деятельности: благодаря им он выступает как активное существо [9, с. 460].

Понятие мотива отечественные ученые определяют следующим образом:

1. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн рассматривают мотив как цель. Предмет удовлетворения потребности, по мнению С.Л. Рубинштейна, рассматривают как цель тогда, когда предметы становятся объектами желаний и возможными целями действий, когда он включает их в практическое сознание свое отношение к потребности [9, с. 462]. А.Н. Леонтьев подчеркивает, что термин «мотив» означает не переживание потребности, а то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность. По его мнению, до своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, он еще должен быть обнаружен. Только в результате такого обнаружения потребность приобретает свою предметность, а воспринимаемый (представляемый, мыслимый) предмет – свою побудительную и направляющую деятельность функции, т.е. становится мотивом [10, с. 190].

2. А.Г. Ковалев и П.М. Якобсон понимают мотив как удовлетворенность – отношение к выполняемой деятельности, к образу жизни. Удовлетворенность усиливает мотив, является одним из факторов, влияющим на продолжение деятельности, основанием, т.е. содержательной стороной мотива.

3. Отдельные ученые характеризуют мотив как отношение, а мотивационную сферу личности как отношение иерархии мотивов. Эти отношения А.Н. Леонтьев определяет складывающимися связями деятельности субъекта, их опосредствованиями и считает их релятивными. [10, с. 203]. Разделяет эту позицию Л.И. Божович, понимая под мотивационной сферой смену доминирующих мотивов, которые приобретают для человека ведущее значение и тем самым подчиняют себе все другие мотивы. Иерархическая структура мотивационной сферы в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение определенных моральных ценностей (представлений, понятий, идей), ставших доминирующими мотивами поведения. Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими [7, с. 51–52]. Я.Л. Коломинский, А.А. Реан под мотивационной сферой личности понимают совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности [11, с. 56].

Основное ядро мотивационной сферы индивида, по мнению ряда ученых (В.Н. Мясищев, В.И. Селиванов, А.Г. Спиркин), представляет собой совокупность не только потребностей и мотивов, но и интересов, склонностей, стремлений. Такого же мнения придерживается Е.Н. Еникеев, который рассматривает мотивацию как обусловленную актуализированной потребностью направленность активности организма, где к мотивационным состояниям человека относятся интересы, установки, желания, стремления, намерения, влечения, страсти и где все мотивационные состояния являются модификацией потребностных состояний [12, с. 244].

Интересы, убеждения личности выступают в качестве устойчивых мотивов, ориентирующих человека на выполнение поставленных задач и являются составной частью направленности личности. Интересы представляет собой состояния человека, побуждающие его к познавательной или практической деятельности. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, интерес – это направленность помыслов и мыслей; потребность –

желаний, влечений. Потребность вызывает желание в каком-то смысле обладать предметом, интерес – стремление ознакомиться с ним. С насыщением потребность исчезает, удовлетворение же интересов – стимул его дальнейшего совершенствования и углубления [9, с. 463]. При определении направленности той или иной личности следует учитывать устойчивые, преобладающие интересы, опосредованные избирательным отношением данной личности к тому или иному объекту.

Разделяя позиции отечественных ученых, под мотивацией мы понимаем совокупность побуждающих активность субъекта мотивационных образований (потребностей, мотивов, интересов, склонностей, намерений, убеждений и др.), обосновывающих выбор действий, поступков, а мотивационная сфера рассматривается нами как иерархически сложенная система мотивов, определяющая направленность личности.

Таким образом, от развития мотивационной сферы личности в значительной степени зависит овладение профессией, формирование профессиональной направленности как интегративного качества личности. При конструировании данного процесса значительную роль играет не только внешняя, но и внутренняя мотивация, которая в большей степени зависит от выбора абитуриентом будущей профессии.

Исследование мотивов выбора профессии у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

С целью осуществления диагностики мотивации к профессиональной деятельности в рамках выполнения диссертационного исследования по формированию профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля нами было проведено опрос студентов 1 курса социально-гуманитарного профиля: участников экспериментальной (ЭГ, $n = 92$) и контрольной групп (КГ, $n = 83$) – учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» с помощью методики К. Замфир в модификации А. Реана, в основу которой положена концепция внутренней и внешней мотивации личности.

Участникам экспериментальной и контрольной групп исследования, студентам социально-педагогического, филологического, психолого-педагогического и исторического факультетов, был представлен перечень мотивов профессиональной деятельности, таких как «удовлетворение от самого процесса и результата работы, стремление к продвижению по работе, возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности, денежный заработок» и др., и предложено дать оценку их значимости по пятибалльной шкале. По результатам выполненного задания подсчитывались показатели внутренней мотивации (ВМ) – группы мотивов, которые связаны с самим содержанием деятельности, а не с внешними обстоятельствами; внешней положительной мотивации (ВПМ) – группы мотивов, которые не связаны с содержанием определенной деятельности, но обусловлены внешними по отношению к субъекту обстоятельствами и которые основаны на положительных стимулах; внешней отрицательной мотивации (ВОМ) – группы мотивов, которые основаны на отрицательных стимулах, когда к деятельности побуждают не содержание, не процесс деятельности, а факторы, которые непосредственно с ней связаны. Далее составлялись мотивационные комплексы профессиональной деятельности в соответствии с разработанными авторами методики критериями. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность будущих специалистов социально-гуманитарного профиля мотивирована самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов.

Обработка полученных данных позволила дать количественную и качественную характеристику результатов исследования. У студентов обеих групп показатели оказались идентичными. Так, оптимальным мотивационным комплексом ($ВМ > ВПМ > ВОМ$,

ВМ=ВПМ>ВОМ: у студентов преобладает внутренний тип мотивации, т.е. значение имеет содержание деятельности) обладает менее половины (40%) представителей ЭГ и треть (30%) представителей КГ исследования ($\varphi^* = 1,386$ находится в зоне незначимости, где $p = 0,084 > 0,05$, поэтому исследуемый эффект (уровень различий процентной доли) проявляется в выборке 2 не больше, чем в выборке 1: различия несущественны).

Вместе с тем ответы участников ЭГ и КГ исследования, показали, что в основе их мотивации к профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности: мотивы социального престижа, уважения со стороны других, денежного заработка. Это свидетельствует о наличии внешней мотивации, где внешние мотивы подразделяются на внешние положительные (ВМ<ВПМ>ВОМ или ВОМ<ВПМ>ВМ; ВМ=ВПМ=ВОМ; ВМ>ВПМ=ВОМ) и внешние отрицательные (ВМ<ВПМ<ВОМ или ВОМ>ВПМ>ВМ; ВМ>ВПМ<ВОМ или ВОМ>ВПМ<ВМ).

Обращает на себя внимание то, что четверть из числа всех участников ЭГ (33%) и треть студентов КГ исследования (37%) имеют внешние положительные мотивы. Почти такое же количество студентов обладает внешними отрицательными мотивами профессиональной деятельности: ЭГ – 34%, КГ – 32%. Данные факты свидетельствуют о том, что чем более деятельность будущих специалистов социально-гуманитарного профиля обусловлена мотивами избегания, порицания, которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой профессиональной деятельности, а также над внешней положительной мотивацией, тем выше уровень эмоциональной нестабильности таких специалистов и ниже уровень мотивации к занятию будущей профессиональной деятельностью.

Таким образом, у большинства представителей экспериментальной (60%) и контрольной (70%) групп исследования не сформирован оптимальный мотивационный комплекс личности ($\varphi^* = 0,98$ находится в зоне незначимости, $p = 0,084 > 0,1$, поэтому исследуемый эффект (уровень различий процентной доли) проявляется в выборке 2 не больше, чем в выборке 1: различия не существенны).

Около трети участников обеих групп имеют внешнюю положительную мотивацию к осуществлению профессиональной деятельности (ЭГ – 33%; КГ – 37%) и внешнюю отрицательную мотивацию (ЭГ – 34%; КГ – 32%). Эти показатели свидетельствуют о том, что направленность будущих специалистов социально-гуманитарного профиля на избранную профессию не высока. Их мотивационные комплексы не достаточно оптимальны: высокий показатель внешней отрицательной (стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег; стремление избежать возможных наказаний или неприятностей, денежный заработок) и внешней положительной мотивации (потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других; стремление к продвижению по работе) и низкий показатель – внутренней (удовлетворение от самого процесса и результата работы; возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности).

При спределении мотивов выбора будущей профессии специалистов социально-гуманитарного профиля и их интересов респондентам были заданы следующие вопросы: «Почему Вы выбрали специальность, по которой сейчас обучаетесь, что определило Ваш выбор?»; «С какой целью, для чего Вы получаете выбранную профессию?»; «Что Вас привлекает в той профессии, которую Вы сейчас приобретаете?»; «По каким вопросам науки, культуры, техники Вы постоянно расширяете свой кругозор?»; «Какие виды творческой деятельности Вам нравится выполнять в учебное и свободное от учебы время?»; «В каком кружке, клубе, отряде, факультативе Вы занимаетесь?»; «Какое участие Вы принимаете в общественно-полезной деятельности?».

Результаты исследования мотивов выбора профессии, полученные в ходе опроса, представлены следующим образом: около трети респондентов (32%) выбрали свою будущую профессию потому, что имеют «склонность к изучению дисциплин социально-гуманитарного профиля»; более четверти студентов (26%) основным мотивом выбора профессии называют мотив «быть полезным обществу». Менее четверти из числа всех опрошенных участников анкетирования (22%) получают выбранную ими специальность потому, что имеют «потребность помогать людям». Почти столько же респондентов (20%) выбрали данную профессию, потому что считают, что специальность, по которой они обучаются, «может быть полезной для личного благополучия». 18% респондентов находят получение выбранной ими специальности «возможностью самореализации». Для 14% анкетированных «будущая профессия – это мечта детства», а 5% получают выбранную профессию, потому что «в ближайшем окружении есть люди, которые нуждаются в социальной, психологической помощи». Интересен тот факт, что 4% студентов обучаются по выбранной специальности из-за «престижа профессии» и «изменения своего социального статуса». 3% студентов обучаются по выбранной специальности из-за того, что им «не удалось поступить в другое учебное заведение».

Вместе с тем, проранжировав результаты определения целей получения выбранной профессиональной деятельности будущими специалистами социально-гуманитарного профиля, мы получили следующие данные: «стать профессионалом» (58%); «с целью саморазвития» (47%); «для общения, знакомства с нужными людьми» (41%); «для того, чтобы получить диплом о высшем образовании» (40%); «для того, чтобы приобрести определенный статус в обществе» (24%); «для того, чтобы уехать за границу» (6%); «для того, чтобы просто хорошо провести время за период учебы» (5%).

В соответствии с разработанной А.Н. Сендер профессиональной типологией студентов [3, с. 30], в зависимости от их доминирующих мотивов по отношению к профессиональной деятельности, мы проранжировали некоторые типологические характеристики студентов и получили следующие результаты: лидирующую позицию занимает прагматический тип личности студента. Мотивами респондентов данной группы является «желание быть профессионалом» (58%). На втором месте – утилитарный тип личности, характеризующийся односторонними, часто личными мотивами при выборе и получении профессии: «для общения, знакомства с нужными людьми» (41%), «для того, чтобы получить диплом о высшем образовании» (40%). Третье место занимает социально-ориентированный тип: у этой группы студентов ведущим мотивом положительного отношения к выбранной профессии является «потребность быть полезным обществу» (26%). Четвертое место в ранге мотивов отношения к профессиональной деятельности занимает гуманистический тип личности студента – будущего специалиста социально-гуманитарного профиля. В его основе лежит «потребность помогать людям» (22%). На пятом месте – романтический тип: положительное отношение к своей будущей профессиональной деятельности объясняет «мечтой о будущей профессии с детства» (14%). Лабильный тип, выражающийся в негативном отношении к содержанию будущей профессиональной деятельности, в данном исследовании не выявлен.

При формировании положительной мотивации к будущей профессии следует опираться на группу студентов с прагматическим, социально-ориентированным и гуманистическим типом личности. Такие студенты будут отличаться хорошей успеваемостью по специальности, стремлением к саморазвитию, активности участия в социально значимых мероприятиях, направленных на формирование профессиональных знаний и умений, развитие профессионально значимых качеств будущих специалистов, оказание профессиональной социально-психологической помощи людям.

В ходе исследования определены позиции, привлекающие респондентов в той профессии, которую они приобретают. Так, первое место занимает позиция «творческий

характер труда» (40%). На втором месте – «любовь к людям» (35%) и «интеллектуальный характер труда» (35%), на третьем – «популярность профессии в обществе» (8%).

Понимая, что будущая профессиональная деятельность специалистов социально-гуманитарного профиля (организация информационных и досуговых программ, классных часов, акций, кинолекториев, фильмогрупп и др.) требует от них креативных решений и предполагает наличие творческих способностей, мы сфокусировали свое внимание на позициях респондентов относительно определения видов творческой деятельности, которые им нравится выполнять в учебное и свободное от учебы время. Интересен тот факт, что для трети респондентов (31%) одинаково любимыми видами творческой деятельности являются «исполнительство (музыкальных произведений, художественных текстов)» и «сочинительство (рассказов, проектов, сценариев)». Менее четверти из числа всех опрошиваемых участников анкетирования (18%) с удовольствием занимаются художественно-изобразительным творчеством (рисование, скульптура и др.); 17% из числа всех опрошенных респондентов интересуются «театральным творчеством», 14% опрошенных студентов – «прикладным творчеством (вышивка, бисероплетение)», а 8% участников анкетирования «не увлекаются никаким видом творческой деятельности».

Работа специалистов социально-гуманитарного профиля разнообразна и требует от них всестороннего развития, так как оказание помощи различным категориям граждан, разработка и осуществление социальных проектов, акций, информационных кампаний подразумевают не только наличие определенных профессиональных умений и личностных качеств, но и определенных знаний и умений в различных сферах культурно-досуговой деятельности. Поэтому нами определены вопросы в области науки, культуры, техники, по которым они постоянно расширяют свой кругозор и получены следующие результаты: «живопись, музыка, танцы, сочинение рассказов» (46%); «программирование, социальные сети, интернет» (30,5%); «организация развлечения других» (22%); «выполнение благотворительной и социальной работы» (19%). Из этого можно сделать вывод, что у большинства будущих специалистов социально-гуманитарного профиля оказание помощи людям, содействие им в трудной жизненной ситуации не является устойчивым мотивом, ориентирующим их на выполнение поставленных профессиональных задач и побуждающих будущих специалистов к познавательной или практической деятельности. А вот занятия творческой деятельностью являются опредмеченной потребностью, которая порождает интересы и стремления, побуждает студентов к активности.

Однако обращает на себя внимание тот факт, что большинство опрошенных респондентов (69%) «не занимаются ни в каком кружке». Менее четверти студентов (10%) занимаются в «спортивном кружке», и столько же будущих специалистов социально-гуманитарного профиля посещают «танцевальную студию». А при определении того, какое участие студенты принимают в общественно полезной деятельности, получены сведения о том, что около половины из числа всех опрошенных респондентов (46%) совсем «не участвуют в общественно полезной деятельности». Треть участников анкетирования (35%) являются членами комитета ОО «БРСМ» факультета, университета. Менее четверти студентов (17%) состоят в профсоюзном бюро факультета.

Таким образом, в результате проведенного исследования выяснилось, что положительной мотивацией к занятию профессиональной деятельностью обладает незначительное число студентов. Это свидетельствует о том, что у большинства респондентов оптимальный мотивационный комплекс личности не сформирован из-за слабо выраженной внутренней мотивации. Поэтому необходимо внутреннюю мотивацию (удовлетворение от самого процесса и результата работы; возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности) будущих специалистов усиливать за счет разви-

тия внешней мотивации (потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других; стремление к продвижению по службе).

Полученные в ходе исследования результаты также указывают на то, что круг интересов будущих специалистов социально-гуманитарного профиля достаточно узок (увлечение музыкой, литературой), деятельность направлена, в основном, на удовлетворение своих личных, утилитарных потребностей, что, безусловно, является недостаточным для осуществления продуктивного профессионального труда. Важно, чтобы у специалистов социально-гуманитарного профиля была сформирована направленность на других людей, осознана потребность быть полезным обществу. Это нацеливает нас на организацию специальной работы со студентами по активизации как учебной, так и внеучебной деятельности, обеспечивающей возможность формирования социально устойчивой личности, способной воспринимать и присваивать духовно-нравственные ценности, поступать в соответствии со своими убеждениями, предоставляющей возможность для их самореализации и профессионального становления. Необходимо включать студентов в общественно-полезную деятельность, направленную на оказание помощи людям, позволяющую им войти в открытое социальное пространство, включиться в профессиональное сообщество.

Заключение

1. Проведенный анализ показал, что проблеме профессиональной направленности студентов уделяется большое внимание, что подтверждается основными положениями государственной политики Республики Беларусь. Ученые по-разному подходят к определению профессиональной направленности, что позволяет нам определить свою позицию и охарактеризовать данный феномен как систему преобладающих мотивов профессиональной деятельности, ценностных ориентаций, интересов, склонностей, профессиональных намерений; как принцип обучения в вузе.

2. В ходе выполнения констатирующей части исследования были получены результаты изучения мотивации будущих специалистов социально-гуманитарного профиля к осуществлению профессиональной деятельности. У большинства респондентов выявлена слабо выраженная внутренняя мотивация, и многих из них привлекает в будущей профессии творческий характер труда, а одинаково любимыми видами творческой деятельности являются «исполнительство (музыкальных произведений, художественных текстов)» и «сочинительство (рассказов, проектов, сценариев)». Однако при этом будущие специалисты «не занимаются ни в каком кружке» и «не участвуют в общественно полезной деятельности».

3. Одним из эффективных средств формирования внутренней мотивации будущих специалистов социально-гуманитарного профиля к профессиональной деятельности за счет усиления внешней мы видим в вовлечении студентов в волонтерскую деятельность. Она рассматривается нами как вид общественно-полезной деятельности, как связующее звено между теоретическим обучением студентов и их практической подготовкой и приоритетное направление воспитательной работы с обучающимися. В данном смысле волонтерская деятельность приобретает особую значимость, где содержание интериоризируется в личностную сферу студентов, становится ярким событием в их жизни, приобретает значение личностного смысла, результатом чего является нерасторжимое единство личности и деятельности, что обеспечивает устойчивость и позитивность мотивации к профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : РИВШ, 2011. – 352 с.

2. Концепция непрерывного воспитания детей и студенческой молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс] / Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Респ. Беларусь. – Минск, 2008. – Режим доступа : <http://www.adu.by>. – Дата доступа : 12.02.2012.

3. Сендер, А.Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов педвуза : монография / А.Н. Сендер. – Минск : БГПУ, 1998. – 138 с.

4. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.

5. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

6. Кикнадзе, Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д.А. Кикнадзе. – М., 1968. – 148 с.

7. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под. ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.

8. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 594 с.

10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

11. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.

12. Еникеев, Е.Н. Психологический энциклопедический словарь / Е.Н. Еникеев. – М. : ТК Велби, изд-во «Проспект», 2006. – 560 с.

Sokolova T.V. Motivational Sphere of a Person as a Component of its Professional Orientation

Different scientific approaches towards the definition of students' professional orientation as a person's integrative quality are revealed in the article. The opinions of foreign and native psychologists about the development of motivational sphere of a person, which defines the level of activity, orientation of student's professional actions in concrete situations, are analyzed.

The results of studying the motives of choosing profession of the future specialists of socio-humanitarian profile, received during the stating stage of the experiment, are presented.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 17.04.2012

УДК 005.521+37.013.42

В.В. Савчук**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПОНЯТИЯ «ПРОГНОЗИРОВАНИЕ»
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

В статье раскрывается сущность понятия «прогнозирование» на общенаучном и частнонаучном уровнях, приводятся подходы к объяснению сущности социального прогнозирования, анализируется связь прогнозирования с проектированием и управлением, рассматривается специфика дидактического прогнозирования как инвариантного компонента дидактического проектирования, как инструмента обеспечения качественного и эффективного развития дидактической системы вуза, представлены сущностные признаки дидактического прогнозирования (перманентность, наукоемкость, междисциплинарность, стохастичность, технологичность, связь с рефлексией, эффективность и качество дидактического процесса).

Введение

Проблемы прогнозирования и эффективного управления в современном контексте являются актуальными. Инвариантным компонентом эффективного управления является научное прогнозирование. Доказано, что оперативное использование качественной прогнозной информации обуславливает результативность и эффективность (оптимальная ресурсозатратность) управленческих решений. Тетрада «управление → проектирование → прогнозирование → качество и эффективность процесса и результата» универсальна: она касается любой сферы целенаправленной человеческой деятельности, в том числе и сферы образования. В процессе проектирования состояние определенного объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается, что предполагает его развитие, переход на качественно новый уровень функционирования. В контексте внедрения системы менеджмента качества в образовательных учреждениях особое значение приобретает повышение эффективности управления образовательной системой и ее подсистемами, обеспечение не только их качественного и эффективного функционирования, но и развития. Именно прогнозирование, как компонент проектирования, является наукоемким инструментом управления развитием образовательной системой, ее переходом на новый качественный уровень.

Сущность понятия «прогнозирование»

В философской литературе понятие «прогнозирование» трактуется в двух значениях: 1) как процесс разработки прогноза (вероятного суждения о состоянии какого-либо явления в будущем) и 2) как специальное научное исследование, направленное на определение тенденций и перспектив развития какого-либо явления или процесса на основе анализа данных об их прошлом и нынешнем состоянии, преимущественно с количественными оценками и с указанием более или менее определенных сроков изменения этого явления [1; 2]. Следует отметить, что до 80-х годов прошлого века «прогнозирование» противопоставлялось «научному предвидению» и рассматривалось исключительно как инструмент решения конкретных практических задач. В современном философском понимании прогнозирование определяется как форма научного предвидения, как «полученное в науке знание о еще неизвестных в опыте или не существующих событиях, ситуациях или отдельных явлениях» [2]. Оно предполагает конструи-

Научный руководитель – С.Н. Северин, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

рование прогностической модели события (процесса, явления) на основе выявленных законов, теорий, фактических данных [3]. Среди сущностных признаков прогнозирования в философских источниках указывается вариативность его результатов (прогнозов) и обусловленность многосторонней детерминацией развития исследуемых объектов. С позиций философии прогнозирование как одна из форм научного предвидения связано с целеполаганием, планированием, программированием, проектированием, в целом с управлением.

Конкретизируем семантическое поле понятия «прогнозирование» на частнонаучном уровне. В социально-гуманитарных науках понятие «прогнозирование» трактуется неоднозначно. С позиции некоторых социологов (И.И. Мазур, А.Н. Чумков, Д. Джери), прогнозирование является синонимом футурологии и определяется как наука, имеющая целью оценку будущих социальных событий и составление долгосрочных крупномасштабных социальных и экономических прогнозов [4; 5]. С нашей точки зрения, отождествление данных понятий неправомерно. Футурология в социологической литературе чаще всего рассматривается как синоним социальной прогностики. Социальная прогностика как гуманитарная наука выполняет научно-теоретическую и нормативную функции, выявляет сущность прогнозирования и разрабатывает нормы его качественного осуществления. Следовательно, прогнозирование является объектом социальной прогностики – науки о теории и технологии прогнозирования.

Анализ социологических источников позволяет сделать вывод о том, что зачастую определения понятия «прогнозирование» полностью или частично экстраполируются из философии. Так, исследователи И.И. Калачева, Я.Л. Коломинский, И.В. Котляров, А.И. Левко рассматривают социальное прогнозирование как предвидение тенденций и перспектив возможного развития социальных систем, объектов, общественных явлений, процессов [6; 7]. А в социологической энциклопедии социальное прогнозирование трактуется как моделирование будущего общественного устройства или положения в отдельных сферах жизни общества, основанное на знании объективного состояния общества и тенденций его изменения [8]. Такого рода экстраполяция способствует расширению смыслового поля термина и деконкретизации признаков, отражающих специфику социального прогнозирования в отличие от прогнозирования вообще.

В научной социологической литературе существует несколько подходов к объяснению сущности социального прогнозирования. Наибольшее распространение получила точка зрения И.В. Бестужева-Лады, который исходит из того, что прогноз не предусматривает решения проблем будущего, а содействует научному обоснованию планов и программ развития. Поэтому прогнозирование характеризуется как научно-аналитическая предпосылка планирования (В.В. Косолапов, Л.М. Лезгина) и как возможный набор необходимых путей и средств претворения в жизнь намечаемой программы действий (И.В. Бестужев-Лада). Планы основаны и опираются на научное предвидение возможных сдвигов, последствий и результатов изменений общества, а прогнозная деятельность становится одной из центральных задач повышения уровня планирования (Т.М. Румянцева) [9–11].

С позиции В.А. Лисичкина и В.М. Сафроновой, социальное прогнозирование – это формулирование на основе анализа информации о современном состоянии (уровне) социальных процессов, истории и тенденций их развития обоснованных предположений об их дальнейшем развитии (прогнозов) [12; 13]. Социологи И.И. Ляхов и Ж.Т. Тощенко указывают не только на *наукоемкость социального прогнозирования*, но и на его *связь с социальным проектированием*. Так, Ж.Т. Тощенко определяет социальное проектирование как специфическую деятельность, связанную с научно обоснованным определением вариантов развития социальных процессов и явлений, выбором наиболее приемлемого, оптимального, исходя из ресурсов, времени и социальных сил, способ-

ных обеспечить его реализацию (*т.е. с социальным прогнозированием*), и с целенаправленным коренным изменением конкретных социальных институтов [9]. По мнению И.И. Ляхова, социальное проектирование – это вид практически духовной деятельности, направленной на создание научно обоснованных моделей желаемого будущего (*т.е. прогнозирование*) с целью их последующего воплощения в процессе предметно-практической деятельности. Прогнозирование рассматривается авторами как обязательный компонент социального проектирования [7].

Ряд авторов указывают на тесную связь социального прогнозирования с управлением и определяют сущность понятия «социальное прогнозирование» как:

а) необходимое условие процесса управления, эффективный инструмент его совершенствования (Д.М. Гвишиани) [14];

б) метод оптимизации программирования и управления развитием социальных явлений и процессов (Э.В. Тадевосян) [15];

в) компонент управленческой деятельности, направленный на определение моделей оптимальных социальных систем, их основных качеств, критериев, характеристик, параметров, различных отношений, процессов, эффективных с точки зрения реализации поставленных задач (И.В. Котляров) [7].

Согласно мнению данных авторов, социальное прогнозирование как компонент управления предполагает моделирование вариантов будущего развития с целью формирования, обоснования и оптимизации перспективных управленческих решений. Прогнозирование, проектирование и конструирование обеспечивают целенаправленное формирование, функционирование и развитие социальных систем и процессов. Вне проектирования прогнозирование теряет свой практический смысл. Социальное прогнозирование позволяет учитывать различные варианты развития социальных систем. Выработка научно обоснованных прогнозов позволяет сделать более эффективным управление в целом, проектирование в частности. Прогноз определяет основные направления, тенденции развития систем, процессов или явлений, показывает наиболее вероятностные пути, а конечный составляющий вектор движения, равнодействующая возможного развития, во многом зависит от управляющей и проективной деятельности [7].

Очевидна связь прогнозирования как компонента управления с другими его компонентами: целеполаганием, планированием, программированием, принятием управленческих решений, контролем. Результаты прогнозирования (прогностические модели, т.е. модели возможных путей развития объекта управления) являются одним из важнейших источников целеполагания. Цель выступает как идеальный прогнозируемый результат и определяет содержание планов, программ управления. Прогнозирование предполагает разработку многовариантных сценариев развития объекта и выбор наиболее оптимального из них. На основе выбранного сценария осуществляется нормирование управленческой деятельности: планирование и программирование развития объекта управления. Сущность планирования как управленческого действия состоит в определении этапов достижения намеченной цели через определение ряда промежуточных продуктов на пути к конечному результату. Программирование предполагает создание самого конкретного и полного типа нормы управленческой деятельности – программы, – в которой подробно описаны действия, позволяющие преобразовать исходный материал в конечный продукт, и уровень квалификации, необходимый для осуществления этих действий [16]. Принятие решений тесно связано с прогнозированием и предполагает разработку модели решения, расчет прогнозных вариантов решения, оценку и анализ вариантов решения с позиции соответствия поставленной цели, разработанным плану и программе, выбор оптимального пути достижения цели и задач. Контроль за эффективностью принимаемых решений и их коррекция осуществляются на основе результатов оперативного прогнозирования.

В социально-гуманитарных науках понятие «прогнозирование» интерпретируется по-разному. Социологическое прогнозирование рассматривается как: 1) направление социологических исследований, результатом которых является научное предвидение хода социальных процессов, изменений в системе общественных отношений, преобразования социальных объектов и их структур, динамического развития социальных систем; 2) инструмент повышения эффективности социального управления и регулирования социальных процессов, предполагающий комплексное предвидение преобразований социальной среды под влиянием объективных и субъективных факторов, определение перспектив развития социальной сферы, социальных последствий принятия экономических или политических решений, непосредственно влияющих на пути развития общества [17].

В психологических источниках понятие «прогнозирование» определяется как проявление высшей формы опережающего отражения в процессе мышления, как предвидение ожидаемого будущего на основе учета динамики прогнозируемого явления [18]. По мнению Б.Ф. Ломова, любой психический процесс включает момент антиципации (прогнозирования), т.е. опережения текущих событий, отражения не только состояния объекта в данный момент времени, но и тенденций его изменения. Ученый указывает на связь прогнозирования с целеобразованием и планированием. Предвидение (прогнозирование, антиципация, экстраполяция) и целеполагание являются формами опережающего отражения. При этом Б.Ф. Ломов подчеркивает, что предвидение относится к опережающему отражению объективного хода некоторых событий, взятых как бы безотносительно к субъекту, а целеполагание характеризует опережающее отражение, включенное в деятельность субъекта: цель выступает как опережающее отражение будущего результата этой деятельности. Результаты прогнозирования являются материалом для построения цели. План, так же как цель, формируется в процессе антиципации (прогнозирования). Ученый указывает, что рациональное планирование деятельности предполагает не только анализ условий, в которых она протекает, но также и предвидение хода управляемого процесса, оценку человеком его собственных возможностей, и определение оптимальных путей использования своих резервов. Предвидение хода управляемого процесса и возможных изменений среды, в которой этот процесс протекает, является неотъемлемым компонентом развитого способа планирования деятельности [19].

Таким образом, в контексте социально-гуманитарных дисциплин *прогнозирование* целесообразно рассматривать как *объект социальной прогностики*, науки о теории и технологии прогнозирования; как *метод научного исследования*, направленный на разработку научно обоснованных прогнозов развития социальных процессов и явлений. Прогнозирование как компонент социального проектирования является источником целеполагания, основой для планирования и программирования, а следовательно, рассматривается как *метод (технология) наукоемкого эффективного управления* функционированием и развитием социальных систем и процессов. С нашей точки зрения, именно прогнозирование обеспечивает эффективность и качество управления, т.к. позволяет заранее просчитать оптимальные условия (ресурсы), необходимые для достижения цели.

Специфика дидактического прогнозирования

В научно-педагогической литературе, несмотря на все возрастающий интерес к вопросам прогнозирования в сфере образования, само понятие «прогнозирование» (в педагогическом контексте) еще не получило достаточно четкого, общепризнанного определения. Между тем такое определение имеет существенное методологическое значение, поскольку от его содержательной трактовки во многом будут зависеть алгоритмы прогностической деятельности в сфере образования.

Образовательная прогностика является частью научной прогностики и изучает закономерности, принципы, методы и технологии научного прогнозирования применительно к специфическим объектам, изучаемым науками об образовании. Термин «образовательно-педагогическое прогнозирование» в педагогических источниках трактуется не только как объект образовательной прогностики, но и как метод научного исследования. Так, с позиции И.В. Бестужева-Лады, образовательно-педагогическое прогнозирование как одна из сфер социального прогнозирования есть специальное научное исследование, предметом которого являются перспективы «развития системы народного образования», а в качестве объектов прогнозирования выступают различные образовательные подсистемы (совокупность социальных институтов обучения и воспитания) [20]. Суть такого исследования ученый видит в повышении уровня управления системой образования. Академик Б.С. Гершунский определяет образовательно-педагогическое прогнозирование как специально организованное междисциплинарное исследование, которое должно проводиться непрерывно и систематически в целях получения постоянно обновляющейся информации о развитии образовательных систем. Ученый отмечает, что это не спонтанный процесс предвидения будущего на основе простой экстраполяции выявленных тенденций, не механически просуммированная совокупность предположений и субъективных мнений, а специально организованное *системное научное исследование*, направленное на получение опережающей информации о перспективах развития фоновых и собственно образовательно-педагогических объектов с целью формирования политики и стратегии в области образования и принятия оптимальных решений в этой сфере [21].

В настоящее время в научно-педагогической среде все большее внимание уделяется вопросам наукоемкого управления образовательной системой и ее подсистемами. Рассмотрим в качестве объекта управления дидактическую систему вуза. Дидактическую систему в статике целесообразно рассматривать как подсистему образовательной системы, компонентами которой выступают цели, содержание, методы, формы, технологии обучения. Понятия «дидактическая система» и «дидактический процесс» соотносятся с понятиями «образовательная система» и «образовательный процесс» как род и вид. Согласно научной школе В.А. Сластенина, образовательный процесс – это образовательная система в динамике [22]. Следовательно, дидактический процесс целесообразно рассматривать как дидактическую систему в динамике. Дидактическая система, в которой осуществляется дидактический процесс, выступает в качестве материализованной основы (проекта) этого процесса. Дидактический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на освоение последними содержания обучения с использованием средств обучения. Дидактическим процессом не только можно, но и нужно управлять с целью достижения обучения высокого качества. Для эффективного управления дидактической системой необходим научный анализ достигнутого, научно обоснованное междисциплинарное прогнозирование и проектирование.

По мнению В.И. Загвязинского, прогнозирование (наряду с моделированием и программированием) – одна из основных творческих процедур процесса педагогического проектирования, направленная на пошаговую разработку пути становления образа будущего [23]. Как отмечают И.А. Колесникова и М.П. Горчакова-Сибирская, педагогическое прогнозирование как обязательная мыслительная процедура используется в проектировании для формирования научно обоснованного суждения о перспективах, возможных состояниях того или иного объекта или явления в будущем [24]. С позиции А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северина, педагогическое прогнозирование является обязательным компонентом проектирования и предполагает: а) систематизацию и рефлекссию междисциплинарных данных об объекте прогнозирования; б) разработку системы критериев, показателей и параметров, отображающих его структуру, уровни функ-

ционирования и развития; в) критический анализ «фоновых» («социокультурных») факторов, субъективно-личностных, психолого-педагогических и др. условий, определяющих специфику его функционирования и вектор развития; г) рефлексии закономерностей и тенденций саморазвития педагогического объекта; д) построение прогностической модели педагогического объекта [25]. По мнению С.Н. Северина, прогнозирование является одной из процедур системного проектирования и позволяет на основе анализа результатов мониторинга контекста, диагностики целевой группы, рефлексии результатов междисциплинарных научных исследований определить вероятностные «сценарии» развития объекта с учетом динамики контекста, возможных «рисков» [26]. Таким образом, дидактическое прогнозирование является инвариантным компонентом проектирования дидактической системы. Оно позволяет на научной основе предвидеть развитие дидактической системы, обеспечивает качество дидактического процесса (соответствия результатов цели обучения).

В контексте внедрения системы менеджмента качества в образовательных учреждениях особое значение приобретает повышение эффективности управления образовательной системой, обеспечение не только ее качественного и эффективного функционирования, но и развития. Последнее невозможно без наукоемкого прогнозирования. Недостаточное внимание к прогностическим исследованиям в сфере образования – одна из главных причин неэффективности перманентно проводимых реформ в сфере образования, которые носят несистемный (локальный) характер, не учитывают последствий принимаемых управленческих решений, не подвергаются критической рефлексии и предварительной системной экспертизе. Управленческие решения на разных уровнях принимаются без учета и глубокого анализа фоновых факторов и условий, без анализа контекста, в который интегрирован объект, без учета его динамики. Слабо обоснованные прогнозы резко снижают эффективность принимаемых решений, увеличивают ресурсозатратность. Именно поэтому, прогнозирование должно стать инвариантным компонентом управления развитием образовательной системой в целом, ее подсистемами в частности.

Эффективное управление дидактической системой возможно столько с позиций системного подхода к ее прогнозированию и проектированию. Так, в результате прогнозирования (на основе результатов мониторинга, диагностики, научных исследований и с учетом современного контекста) происходит обоснование с позиций междисциплинарного подхода новой цели обучения, что в свою очередь обуславливает необходимость прогностического отбора соответствующего содержания, наиболее эффективных форм, методов, технологий обучения, прогнозирования необходимых ресурсов. Системное и наукоемкое (основанное на понимании педагогических закономерностей) прогнозирование компонентов дидактической системы повышает научную обоснованность управленческих решений, обеспечивает высокую корреляцию целей и результатов дидактического процесса, а значит способствует повышению качества и эффективности обучения. Основная педагогическая ценность прогнозирования заключается в том, что оно является наукоемким инструментом развития дидактической системы, обеспечения качества дидактического процесса.

При прогнозировании развития дидактической системы целесообразно рассматривать последнюю с позиции синергетического подхода, согласно которому дидактическая система – сложная самоорганизующаяся открытая динамическая нелинейная система. Прогнозирование предполагает мысленное моделирование ситуации развития дидактической системы, ранжирование факторов и условий по степени их влияния на ее развитие с учетом возможной динамики контекста, и определение вероятностных вариативных векторов развития дидактической системы (рисунок 1).



Рисунок 1 – Прогнозирование сценариев развития дидактической системы (объекта управления) с учетом возможной динамики контекста

На развитие дидактической системы вуза оказывают влияние экономические, политические, правовые, демографические, социально-культурные, психологические, педагогические факторы. В частности, в контексте компетентностного подхода необходимо системное прогнозирование и проектирование компонентов дидактической системы: постановка адекватных подходу целей, конкретизация содержания обучения, подбор целесообразных форм, методов и технологий обучения и т.д. Так, в типовой учебной программе «Педагогика и психология высшей школы» для учреждений высшего образования по специальностям второй ступени высшего образования (регистрационный № ТД – СГ. 019/тип.) в качестве цели указывается «формирование у выпускников магистратуры психолого-педагогической компетентности», задачи определяются требованиями к овладению перечнем психолого-педагогических компетенций, в соответствии с которыми структурировано содержание курса, указаны методы и технологии обучения, адекватно отвечающие цели и задачам изучения дисциплины. Тем не менее в ряде современных типовых программ компетентностный подход лишь декларируется. Например, в типовой программе «Педагогика» по специальности 1-86 01 01 Социальная работа (регистрационный № ТД – М. 001/тип.) указывается, что проектирование программы осуществлено согласно образовательному стандарту с позиций компетентностного подхода. При этом целью программы является не формирование педагогической компетентности, а «подготовка будущего специалиста к выполнению задач и функций в социальном контексте будущей профессиональной деятельности; формирование готовности к постоянному самообразованию, профессиональному и личностному саморазвитию». Содержание программы не обеспечивает формирование компетентности, не указан адекватный компетентностному подходу инструментарий. А в программе «Психологические основы социальной работы. Психология личности» (регистрационный № ТД – М. 002/тип.) в качестве цели курса рассматривается «раскрытие теоретико-методологических основ проблемы личности в подходах ведущих школ и направлений психологии, формирование у будущих специалистов по социальной работе – психологов системного представления о личности как базовой категории в профессиональных знаниях и будущей профессиональной деятельности». Такая формулировка цели противоречит не только компетентностному подходу, но и указывает на очевидную некомпетентность ее разработчиков: отождествление цели обучения с целью научного исследования, использование словосочетаний типа «формирование представления...». Возникает вопрос, как такая программа может служить ориентиром для преподавателей-практиков, которые занимаются проектированием учебных программ в русле компетентностного подхода? Очевидно, подобного рода декларации препятствуют реальному внедрению компетентностного подхода в процесс обучения, переводу его на качественно новый уровень.

В контексте развития «экономики знаний» приобретает актуальность обеспечение технологичности, наукоемкости и информационности дидактического процес-

са, внедрение инновационных технологий обучения. В условиях гуманитаризации и аксиологизации образования возрастает необходимость проектирования личностно-ориентированных дидактических систем, основанных на гуманитарных ценностях, ориентированных на создание условий для самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития, предполагающих диалог, понимание жизненного контекста, сотрудничество, интеракцию, перманентную рефлексию, ценностное самоопределение. В контексте глобализации и интернационализации первостепенное значение приобретает обеспечение поликультурной и интерсоциальной направленности дидактического процесса, разработка межкультурных программ обучения, конструирование и внедрение инновационных технологий (дистанционное, билингвальное обучение), организация сетевого взаимодействия. В то же время формирование единого европейского пространства высшего образования несет в себе риск потери высококвалифицированных специалистов, поэтому принципиальное значение при проектировании дидактической системы вуза приобретает необходимость усиления кадрового потенциала, создания оптимальных организационных и материальных условий для плодотворной деятельности преподавателей в вузе.

Исходя из вышесказанного, конкретизируем сущность понятия «дидактическое прогнозирование». Как один из векторов образовательного прогнозирования дидактическое прогнозирование является объектом дидактической прогностики – научной дисциплины в контексте образовательной прогностики, изучающей закономерности, принципы, методы и технологии дидактического прогнозирования. Дидактическое прогнозирование целесообразно рассматривать и как метод научного исследования, направленного на получение объективных междисциплинарных данных и последующее моделирование на их основе возможных сценариев развития дидактической системы. С нашей точки зрения, в контексте системы менеджмента качества вуза особое значение приобретает дидактическое прогнозирование как *инвариантный компонент дидактического проектирования и наукоемкий инструмент (технология) управления качеством дидактической системы*. Дидактическое прогнозирование пронизывает весь процесс проектирования (рисунок 2).

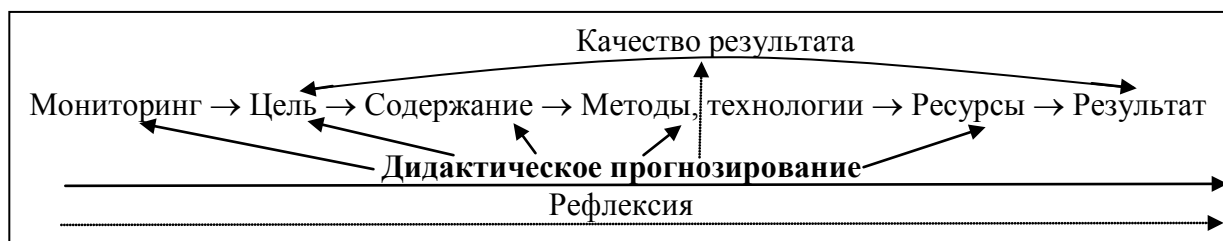


Рисунок 2 – Системное дидактическое прогнозирование

Регулярный мониторинг актуального состояния дидактической системы вуза, рефлексия результатов диагностики и последних междисциплинарных научных исследований, уточнение контекста развития дидактической системы, степени влияния фоновых факторов и условий позволяют вносить обоснованные изменения в сценарии развития дидактической системы: прогнозировать цель, содержание, методы, технологии, необходимые ресурсы, и качество результатов обучения. Перманентно осуществляемое пронизанное рефлексией дидактическое прогнозирование обеспечивает своевременную корректировку управленческих решений. Задача прогнозирования как технологии управления качеством дидактической системы заключается в том, чтобы через качественное управление влиять на качество и эффективность обучения. Повышение качества

и эффективности функционирования дидактической системы вуза, обеспечение ее развития возможно только при условии использования в управлении наукоемких дидактико-прогностических моделей, описывающих возможные сценарии развития дидактической системы в зависимости от конкретного контекста и динамики контекстов.

Сущность дидактического прогнозирования может быть представлена, с нашей точки зрения, в следующем виде (рисунок 3).



Рисунок 3 – Сущностные признаки понятия «дидактическое прогнозирование»

В контексте «технологического» подхода прогнозирование рассматривается как *наукоемкий инструмент (технология)* обеспечения качественного и эффективного функционирования и развития дидактической системы [26]. Прогнозирование развития разноуровневых и разновекторных дидактических систем (моделей) необходимо осуществлять с позиции современной науки. Дидактическое прогнозирование является *законосообразной* деятельностью, в основе которой лежит анализ достоверных объективных *междисциплинарных* данных о ретроспективном и современном состоянии объекта прогнозирования (дидактической системы), научная оценка их реальной значимости и прогностических возможностей, анализ существующих закономерностей и тенденций развития, использование научных методов, обладающих прогностическим потенциалом, при построении вариативных «сценариев» развития дидактической системы. Наукоемкость дидактического прогнозирования обеспечивается также знанием-пониманием дидактических закономерностей и выявлением *системных связей* между компонентами дидактической системы. В частности, содержание дидактического процесса обусловлено его целью, дидактический инструментарий (формы, методы, технологии обучения) – целью и содержанием обучения, качество дидактического процесса (соответствие результатов поставленной цели) зависит от условий (среды), в которых осуществляется дидактический процесс, от оптимальности ресурсообеспечения. Качество результатов дидактического процесса закономерно зависит от качества целеполагания, процесса, среды и ресурсов. Таким образом, наукоемкость является инвариантным признаком понятия «дидактическое прогнозирование», отражающим его сущность. Дидактическому прогнозированию имманентно присуща *стохастичность*, то есть существование поля неоднозначных путей развития дидактической системы в виду перманентного влияния на нее субъективных и объективных факторов, условий, контекста и его динамики. Стохастичность обуславливает невозможность однозначного определения вектора развития дидактической системы и предполагает *вариативность прогнозов*, определение наиболее вероятных тенденций развития, выбор наилучшего сценария развития с учетом ряда факторов, условий, связей и зависимостей, дина-

мики контекста. Неотъемлемым признаком дидактического прогнозирования в условиях постоянной динамики контекста становится *перманентность (непрерывность)* его осуществления на основе оценки и *рефлексии* процедуры и результатов прогнозирования, фоновых факторов, с целью своевременной корректировки прогнозов. Рефлексия неразрывно связана с прогнозированием, пронизывает весь процесс проектирования, позволяет определить детерминанты, обеспечивающие качество дидактического процесса, качество его результатов (рисунки 2).

Заключение

Таким образом, в контексте системы менеджмента качества особое значение приобретает *прогнозирование как инвариантный компонент педагогического проектирования и как наукоемкий инструмент (технология) управления образовательными системами*. Перманентное системное наукоемкое прогнозирование является обязательным условием оптимальности принимаемых решений в сфере образования, необходимым механизмом повышения эффективности управления образовательной системой в целом, и дидактической системой в частности, обеспечения не только ее качественно-го и эффективного функционирования, но и развития. Тетрада «управление → проектирование → прогнозирование → качество и эффективность процесса и результата» должна стать императивом деятельности менеджеров в сфере образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Философский энциклопедический словарь / редкол.: Л.Ф. Ильичев (гл. ред.) [и др.]. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Философская энциклопедия : в 5 т. / редкол.: Ф.В. Константинов (гл. ред.) [и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1960–1970. – Т. 4 : Наука логики – Сигети / Ф.В. Константинов [и др.]. – 1967. – 592 с.
3. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / И.Т. Касавин [и др.] ; под общ. ред. И.Т. Касавина. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.
4. Глобалистика : энциклопедия / Центр научных и прикладных программ «ДИАЛОГ»; редкол.: И.И. Мазур (гл. ред.) [и др.]. – М. : ОАО Изд-во «Радуга», 2003. – 1328 с.
5. Большой толковый социологический словарь (Collins) : в 2 т. / редкол.: Д. Джери [и др.]. – М. : Вече, АСТ, 1999. – Т. 2: П – Я / Д. Джери [и др.]. – 1999. – 528 с.
6. Социальная педагогика : опыт словаря-справочника / редкол.: И.И. Калачева [и др.]. – Минск : НИО, 2000. – 213 с.
7. Котляров, И.В. Теоретические основы социального проектирования / И.В. Котляров; под ред. Е.М. Бабосова. – Минск : Наука и техника, 1989. – 188 с.
8. Философия, политология, экономика : словарь / редкол.: А.П. Аверичкин [и др.]. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 208 с.
9. Тощенко, Ж.Т. Социология : общий курс / Ж.Т. Тощенко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Юрайт-М, 2001. – 527 с.
10. Косолапов, В.В. Методология социального прогнозирования / В.В. Косолапов. – Киев : Высшая школа, 1981. – 311 с.
11. Румянцева, Т.М. Интервью с будущим / Т.М. Румянцева. – Л. : Лениздат, 1971. – 319 с.
12. Лисичкин, В.А. Прогностика. Основные термины и понятия / В.А. Лисичкин, В.И. Каспин ; Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина; науч.-исслед. отд. библиотекосведения и теории библиографии. – М., 1970. – 51 с.

13. Сафронова, В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Сафронова. – М. : Издат. центр «Академия», 2007. – 240 с.
14. Гвишиани, Д.М. Прогностика / Д.М. Гвишиани, В.А. Лисичкин. – М. : Знание, 1968. – 91 с.
15. Тадевосян, Э.В. Словарь-справочник по социологии и политологии / Э.В. Тадевосян. – М. : Знание, 1996. – 272 с.
16. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 286 с.
17. Социологическая энциклопедия / А.Н. Данилов [и др.] ; под общ. ред. А.Н. Данилова. – Минск : БелЭн, 2003. – 384 с.
18. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
19. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
20. Рабочая книга по прогнозированию / редкол.: И.В. Бестужев-Лада [и др.]. – М. : Изд-во «Мысль», 1982. – 430 с.
21. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика : учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 764 с.
22. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / редкол.: В.А. Сластенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
23. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Издат. центр «Академия», 2006. – 176 с.
24. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. — 3-е изд. стер. — М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 288 с.
25. Сендер, А.Н. Технология проектирования программного продукта : метод. рекомендации / А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – 18 с.
26. Северин, С.Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса / С.Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 42 с.

Savchuk V.V. Semantic Field of the Notion «Prognosticating» in the Context of Socio-humanitarian Sciences

In the article the essence of the notion «prognosticating» is revealed at general and special scientific levels, the approaches to explaining the essence of social prognosticating are given, the relationship between prognosticating and projection and management is analyzed, the specificity of didactic prognosticating as an invariant component of didactic projection, as an instrument of ensuring of qualitative and effective development of high school didactic system is viewed, the essential features of didactic prognosticating (permanence, research intensity, interdisciplinarity, stochasticity, manufacturability, connection with reflection, effect and quality of didactic process) are presented.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 13.02.2012

УДК 373. 21

***Т.С. Будько, Е.И. Мельник, Л.К. Кунцевич,
Е.М. Зданович, Г.В. Наприенко***

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НОВЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье кратко изложены результаты исследований, проводимых коллективом кафедры. Рассматривается необходимость и возможность комплексного подхода в обучении детей дошкольного возраста по следующим направлениям познавательной деятельности дошкольников: развитие математических представлений, музыкальная, двигательная и изобразительная деятельность, ознакомление детей с природой окружающего мира, развитие речи и обучение грамоте.

Введение

В соответствии с Концепцией дошкольного образования в Республике Беларусь изменяются подходы к обучению детей дошкольного возраста, что требует разработки новых форм дошкольного образования. Инновационные подходы должны быть теоретически обоснованы и методически обеспечены, что и свидетельствует о несомненной актуальности направления данного исследования.

Проблема взаимосвязи отдельных разделов образовательных программ, межпредметности обсуждается в настоящее время не менее широко, чем проблема взаимосвязи различных областей знания в научных исследованиях. Но если в науке комплексный подход позволил получить совершенно новые результаты, то недостаточное количество мнений о целесообразности комбинированного освоения отдельных разделов программы воспитания и обучения в дошкольных учреждениях принципиально не изменили традиционные подходы. Комплексный подход в обучении – это такая организация обучения, при которой решается совокупность программных задач из различных разделов программы дошкольного образования.

Обособление занятий как формы организации познавательной деятельности в середине двадцатого века было заимствовано из школьных программ и механически перенесено в программы воспитания и обучения дошкольников. Подобная организация воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях сохраняется и в настоящее время. Вместе с тем еще в XIX в. педагоги неоднократно высказывали предположения об объединении учебных предметов, мотивируя целесообразность такого подхода тем, что знания из различных областей науки и культуры ребенок получает в целом и сведение их воедино должно обеспечить усвоение разносторонних фактов.

В период становления дошкольного воспитания в нашей стране в образовательном процессе использовался комплексный подход. Исторический факт использования комплексного подхода в воспитании и обучении дошкольников и значимость целостного освоения объекта доказывает необходимость более серьезного внимания к комплексному обучению детей дошкольного возраста.

Проблема поиска новых форм дошкольного образования отражена в современных программах («Пралеска», «Радуга», «Детство», «Синтез», «Первый шаг» и др.), а также в ряде педагогических исследований. Вместе с тем недостаточность методического обеспечения комплексного подхода при обучении дошкольников вызывает известные трудности в практике работы с детьми.

Основная цель нашего исследования заключается в разработке методического обеспечения комплексного обучения детей в разных возрастных группах дошкольных образовательных учреждений. Научная новизна исследования состоит в обосновании необходимости и возможности комплексного подхода в образовательном процессе

по всем направлениям познавательной деятельности дошкольников. В отличие от других, ранее проведенных исследований, разработаны серии комплексных занятий для разных возрастных групп дошкольных образовательных учреждений. В качестве исходных данных для проведения исследования использовались имеющиеся в педагогике и методике теоретические разработки проблемы, требования Концепции дошкольного образования и предыдущие наработки авторов по данному направлению.

Комплексный подход к организации обучения детей дошкольного возраста

В рамках темы НИР исследовалась проблема содержания комплексного обучения, изучались возможности комплексного подхода к обучению детей дошкольного возраста, разрабатывались методические рекомендации по организации комплексного обучения. Авторами разработаны и апробированы методики комплексного обучения в разных возрастных группах дошкольных образовательных учреждений по следующим направлениям познавательной деятельности детей:

- 1) развитие у детей математических представлений в процессе музыкального воспитания, руководства изобразительной деятельностью детей, ознакомления с природой окружающего мира, театрализованной деятельности, в процессе занятий по развитию речи и обучению грамоте;
- 2) стимулирование двигательной активности дошкольников в процессе развития математических представлений;
- 3) развитие у детей математических представлений посредством художественных произведений;
- 4) развитие навыков сюжетного рассказывания на основе восприятия музыкальных произведений;
- 5) подготовка руки детей к письму посредством музыкально-ритмических и графических упражнений;
- 6) ознакомление дошкольников с природой в разных видах деятельности;
- 7) развитие у детей представлений о технике выполнения физических упражнений в процессе изображения фигуры человека.

Комплексный подход осуществляется путем организации комплексных занятий, разных видов игр (игр-фантазий, сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных, игр-драматизаций, театрализованных игр с использованием кукол разного вида), праздников, развлечений, викторин, обучающих ситуаций в нерегламентированных видах деятельности, в свободной самостоятельной деятельности детей в течение дня.

Особенности организации развития у детей математических представлений в разных видах деятельности

В результате проведенных исследований авторы пришли к выводу, что в дошкольном возрасте развитие математических представлений целесообразно осуществлять в процессе музыкального и физического воспитания, изобразительной деятельности, ознакомления детей с природой окружающего мира, занятий по развитию речи и обучению грамоте. Комплексное решение программных задач из разных направлений познавательного развития позволяет углубить и расширить представления детей об окружающем мире, сделать процесс развития математических представлений более эффективным; при этом происходит воздействие на ребенка не прямо, а посредством интересных для него занятий. Приобретаемые в этих условиях знания, умения и навыки становятся более прочными и могут применяться в различных условиях.

Так, для решения программных задач по развитию математических представлений нами были разработаны вопросы и задания комплексного характера. Как средство реализации этих программных задач были предложены музыкальные произведения

для прослушивания, для воспроизведения танцевально-ритмичных движений, музыкальные инструменты, специальные модели. Нами разработан цикл занятий по развитию математических представлений в комплексе с музыкальным развитием. Для реализации комплексного подхода в обучении дошкольников музыке и математике было разработано около семидесяти упражнений.

Для проведения комплексных занятий по предматематическому развитию и конструированию разработано 35 конспектов. Кроме того, были составлены комплексные задания для упражнений в основных движениях, для общеразвивающих упражнений, для спортивных упражнений и элементов спортивных игр. С целью решения дидактических задач из каждого раздела области «Предматематика» подобраны упражнения подвижного характера: на счет движений, на ориентировку на себе и относительно себя, на сравнение объектов по величине и форме. Дополнены математическим содержанием эстафеты и подвижные игры. Разработаны конспекты комплексных занятий по математике с увеличенной двигательной активностью детей, сценарии физкультурно-математических праздников.

В результате проведенных исследований выявилось, что у детей не только стал выше уровень математических представлений, но также повысился интерес к ознакомлению с математической стороной окружающего мира, освоение знаний и умений стало более осознанным и прочным.

Развитие навыков сюжетного рассказывания на основе восприятия музыкальных произведений у детей старшего дошкольного возраста

В ходе исследования нами разработаны и апробированы методы и приемы развития навыков сюжетного рассказывания на основе восприятия музыкальных произведений. Осуществлен выбор музыкальных произведений для прослушивания. Раскрыты основные принципы и условия работы по совершенствованию навыков связной речи у детей дошкольного возраста.

С целью развития у детей навыков сюжетного рассказывания разработаны конспекты занятий по развитию речи с использованием музыкальных произведений и игры на основе восприятия музыкальных произведений. Кроме того, мы включили в работу с детьми такой новый метод, как игры-фантазии. Проводились они в свободное от занятий время во второй половине дня 2 раза в неделю. Традиционно игры-фантазии предлагала использовать в методике музыкального воспитания А.Г. Никашина. Мы применяли игры-фантазии в сочетании с эмоциональными открытками на занятиях по развитию связной речи.

Игры-фантазии представляют собой процесс моделирования художественного образа на основе интерпретации эмоционально-образного содержания музыки. Их цель – создать игровую музыкальную ситуацию, побуждающую ребенка прочувствовать, домыслить дальнейшее развитие художественного образа на основе эмоционального содержания музыки. В играх используется сказочный сюжет, который характеризуется отсутствием развязки происходящих событий либо недосказанностью, загадочностью образов. В связи с этим ребенку предлагали (после того, как он прослушает музыку) развить сюжетную линию и раскрыть сущность художественного образа.

Музыкальные произведения помогали детям передать эмоции, настроение, чувства, выразить свое отношение к содержанию рассказа. Дети активно стали пользоваться словами, определяющими содержание музыки: бодрая, задорная, звонкая, радостная, отзывчивая, тревожная, испуганная, взволнованная, спокойная, загадочная, хмурая.

В результате проведенной работы мы убедились, что музыкальные произведения помогают детям лучше передать эмоциональное настроение, активизируют речевые высказывания, стимулируют развитие восприятия, памяти, воображения. Дети осваи-

вают такие сложные части композиции рассказа, как начало и концовка. Расширяется словарь детей, совершенствуется структура предложений.

Использование музыкально-ритмических и графических упражнений для подготовки детей к письму

Анализ научно-методических подходов к проблеме формирования навыков письма у детей показал взаимосвязь между уровнем развития тонко-координированных ритмичных движений руки и степенью овладения графическими навыками письма в школе. Исходя из этого письмо можно рассматривать как процесс, который требует выполнения особых ритмичных движений, обеспечивающих красоту, одинаковую высоту и ширину графических знаков, позволяющих правильно отображать особенности начертания графических элементов.

В процессе разработки комплекса музыкально-ритмических и графических упражнений мы основывались на следующих общих характеристиках письма и музыки:

- 1) ритмичные движения в письме и музыкально-ритмичные движения;
- 2) темп письма и темп музыки;
- 3) нажим в письме и метр (сильная и слабая доля) в музыке.

Нами определены следующие особенности использования музыкально-ритмических и графических упражнений в подготовке руки ребёнка к письму:

1) поэтапное проведение упражнений с постепенным усложнением содержания графических элементов (точки, штрихи, зигзаги, петли) и предлагаемого музыкального репертуара;

2) использование для проведения музыкально-ритмических и графических упражнений музыкального сопровождения в виде игры на детских шумовых музыкальных инструментах (бубен), напевания педагогом песенок-попевок, содержание которых определяет последовательность действий ребёнка, прослушивания специально подобранной для занятий музыки, предлагаемой в аудиозаписи;

3) выполнение упражнений под музыку сначала умеренного и подвижного темпа, а затем – медленного;

4) переход к выполнению графических упражнений после овладения детьми двигательным моделированием пульса, метра и характера музыки.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что использование музыкально-ритмических и графических упражнений в процессе подготовки руки детей старшего дошкольного возраста к письму способствует развитию мелкой моторики руки, зрительно-моторных координаций, а также развитию ритмичных движений, что является необходимыми предпосылками для успешного овладения письмом в школе.

Особенности организации ознакомления дошкольников с природой в разных видах деятельности

Для совершенствования воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении, улучшения качества тематического планирования работы, эффективного усвоения детьми знаний о природе были определены разные виды деятельности: учебная, познавательно-практическая, художественно-речевая, игровая и трудовая. Содержание учебной деятельности реализовывалось в процессе разного вида занятий (ознакомление с окружающим миром, развитие речи и музыка; развитие речи и лепка; ознакомление с окружающим миром и рисование и др.).

В рамках нашего исследования также были разработаны и апробированы комплексные занятия на различные темы, где решались задачи по ознакомлению с окружающим миром в комплексе с физической культурой, изобразительной деятельностью и развитием речи. Нами были составлены конспекты природоведческих мероприятий,

викторин «Кто такие насекомые?», «Рыбье царство», «Они не должны исчезнуть», сценарии праздников «Друзья животных».

Для каждой возрастной группы составлены сценарии праздников птиц, игр-викторин «Мы знаем и любим природу», «Цікавае пра птушак», конспекты познавательных занятий «Холодно птичкам зимой» (познание окружающего мира и развитие речи), «Построим домик для птиц» (познание окружающего мира и аппликация), «Птичья столовая», «Птички-невелички» (познание окружающего мира и лепка), «Снегири на ветке рябины» (рисование и развитие речи).

Благоприятные возможности для применения комплексного подхода при ознакомлении детей с природой дают темы «Сезонные изменения в природе». Использование художественно-речевых видов деятельности, разных литературных жанров: фольклора, поэтических и прозаических произведений; организации осенних балов и праздников невозможно представить без музыкального сопровождения. Были разработаны конспекты комплексных занятий «Что нам осень подарила», «Осенние забавы животных и птиц»; сценарии викторины «Осень», праздников «Осень, осень, в гости просим!», занятия-дискуссии «Беседа об осени» (познание окружающего и развитие речи), «Осенние заботы человека» (познание окружающего мира и изодетельность), «Зимашушка» (познание окружающего мира и развитие речи), «Зимовье зверей» (познание окружающего мира и развитие речи с чтением рассказов Л. Толстого «Зайцы», М. Пришвина «Беличья память», «Покормите птиц зимой» (развитие речи и познание окружающего мира), «Идет зима, аукает» (развитие речи, музыка и познание окружающего мира). Большая часть занятий организуется с прослушиванием муз. А. Гречаникова «Холодно, холодно» муз. А. Филиппенко «Саночки», русской народной песни в обработке Т. Попятенко «Как на тоненький ледок» и исполнением поэтических произведений С. Есенина, А.С. Пушкина, Н. Некрасова «Мороз – красный нос», А. Фета, С. Маршака.

При ознакомлении с темой «Весна» разработаны и апробированы конспекты комплексных занятий «Весна-красна» (ознакомление с окружающим миром, развитие речи и музыка), «Как животные и птицы встречают весну» (ознакомление с окружающим миром и развитие речи), сценарии праздников «Гуканье весны», «День рождения Земли», Праздника цветов, утренника «О чем поют птицы весной».

При изучении темы «Животные» сделан акцент на использование разных видов деятельности. В младшей группе апробированы конспекты первично-ознакомительных занятий «Знакомство с коровой и телятком» (с использованием малых фольклорных произведений (потешек и загадок) и рассматриванием картины с одноименным названием), «Птичий двор», «Знакомство с козой и козленком», «Заяц и волк – лесные жители», «Знакомство с лошадью и жеребенком». Помимо рассматривания картин С.А. Веретенниковой «Лошадь с жеребенком», «Коза с козленком», использовались игровые и словесные методы и приемы, а прослушивание музыкальных произведений осуществлялось в свободное время, после занятий. При исполнении песни «Игра с лошадкой» (сл. Н. Кукловской, муз. И. Кишко) организовывалась игра с игрушечными лошадками или подвижная.

Для изучения темы «Птицы» разработано комплексное занятие «Птицы – друзья человека». Наряду с традиционными методами по ознакомлению детей с особенностями проживания и питания птиц использовалось художественное слово (стихотворения В.А. Жуковского «Жаворонок», В. Витки «Зябля»), рассматривание картины А. Саврасова «Грачи прилетели» с последующим составлением рассказа, прослушивание вокальной музыки (песня «Перапелачка»). Также детям было предложено придумать рассказ или сказку о птицах, нарисовать иллюстрацию к собственному сочинению.

В ходе апробации разработанных конспектов мы пришли к выводу, что воспитательно-образовательный процесс необходимо осуществлять в разных формах и видах деятельности, в том числе в виде своеобразных домашних заданий для детей и родите-

лей. В результате проведенного исследования доказана эффективность применения комплексного подхода при ознакомлении детей дошкольного возраста с природой.

Методика развития представлений о технике выполнения физических упражнений у детей старшего дошкольного возраста в процессе изображения фигуры человека

В ходе исследования рассмотрена проблема использования в старшем дошкольном возрасте физических упражнений как средства организации физического воспитания, обеспечивающего единство психического, физического, речевого и художественного развития ребенка. В рамках данной проблемы определены теоретические основы развития представлений о технике выполнения физических упражнений в процессе изображения фигуры человека. Многосторонне рассмотрены «представления» как научная категория, особенности развития представлений у старших дошкольников, возможность совершенствования представлений о технике выполнения физических упражнений в процессе изобразительной деятельности.

На основе изученной литературы определено, что двигательная активность благоприятно влияет на умственное развитие старших дошкольников. В работе доказана возможность развития представлений о технике выполнения физических упражнений в процессе изображения фигуры человека у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе экспериментального исследования практически доказана эффективность использования разработанных конспектов комплексных занятий и игровых упражнений с целью формирования представлений о технике выполнения физических упражнений в процессе изображения фигуры человека. Работа по методике развития представлений о технике выполнения физических упражнений осуществлялась поэтапно. В качестве методического обеспечения использовалась серия конспектов занятий и игровых упражнений, способствующих комплексному решению задач по рисованию и совершенствованию представлений о технике выполнения общеразвивающих упражнений; лепке и совершенствованию представлений о технике выполнения общеразвивающих упражнений; аппликации и совершенствованию представлений об элементах футбола.

Таким образом, на основе поставленных программных задач осуществляется в комплексе художественное, физическое и речевое развитие детей дошкольного возраста. Содержание конспектов занятий, игр, упражнений направлено на закрепление:

- 1) представлений о технике выполнения физических упражнений (различные положения рук и ног, перемещение тела в пространстве с одной ноги на другую из исходного положения упор присев и т.д.;
- 2) способов изображения фигуры человека по схемам;
- 3) отработки навыков закрашивания, лепки, аппликации;
- 4) формирование креативного двигательного опыта детей.

Эффективность проведенной работы определяется тем, что у детей экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента техника выполнения физических упражнений отличалась большей точностью при выполнении двигательного действия: дети правильно принимали исходное положение, последовательность описания двигательного действия стала более точной. В изобразительной деятельности дети экспериментальной группы стали точнее передавать форму, строение и пропорции человека, достаточно точно и плавно передавать движение человека в изображаемом рисунке, в работах по аппликации и лепке.

Использование художественных произведений в процессе развития математических представлений у детей

Для решения задач исследования в направлении использования художественных произведений в процессе развития математических представлений у детей проанализи-

ровано большое количество художественных произведений различного жанра для детей дошкольного возраста, а также сценариев игр-драматизаций и театрализованных игр. Показана возможность комплексного решения развивающих и образовательных задач. Разработана методика использования художественного материала для развития математических представлений у дошкольников.

Нами разработано 36 сценариев игр-драматизаций и театрализованных игр с использованием кукол разного вида, в процессе которых решаются программные задачи по развитию математических представлений у дошкольников. Собрано более 450 художественных произведений различных жанров для детей дошкольного возраста, которые можно использовать для развития математических представлений у детей. Все произведения сгруппированы по основным направлениям и по программным задачам развития математических представлений у дошкольников. Для каждого произведения предложены вопросы и задания по решению дидактических задач математического характера. Многие художественные произведения можно использовать для развития математических представлений у дошкольников в процессе театрализованных игр, как режиссерских, так и игр-драматизаций.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что использование стихов и рассказов, сказок и загадок, песенок и потешек, пословиц и поговорок, крылатых выражений с математическим содержанием позволяет обогатить речь дошкольников, активизировать их память и мышление, развить воображение и фантазию, помогает доступнее сформировать математические представления. Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью использования различных вариантов комплексных занятий в работе воспитателей дошкольных учреждений с детьми разного возраста, возможностью творческого подхода к планированию образовательного процесса, учитывающего взаимосвязь различных разделов программ воспитания и обучения дошкольников.

Заклучение

Таким образом, в исследовании определена необходимость и возможность организации комплексного обучения детей дошкольного возраста. Разработаны серии комплексных занятий с целью решения программных задач по различным направлениям познавательной деятельности, в результате чего дополнено методическое обеспечение образовательного процесса значительным количеством комплексных занятий. Результаты исследования используются при чтении лекций по методикам дошкольного образования, на спецкурсах для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», при написании дипломных и курсовых работ, при проведении педагогической практики, а также в работе педагогов учреждений дошкольного образования Бреста и Брестской области. Потенциальными потребителями результатов исследования являются педагоги-практики учреждений дошкольного образования, а также теоретики дошкольного образования.

Budzko T.S., Melnik E.I., Kuntsevich L.K., Zdanovich E.M., Naprienko G.V. Scientific Methodological Support of new forms of Pre-school Education

In the article brief results of the research, conducted by the staff of the department, are presented. We consider the necessity and possibility of the complex approach in teaching pre-schoolers according to the following directions of children's cognitive activity: development of mathematical concepts, musical activity, visual arts and motion, introducing children to the nature and environment, speech development and teaching literacy.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 28.02.2012

УДК 373.2:51

*Т.С. Будько***РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА**

В статье указаны различные точки зрения о средствах развития математических способностей детей дошкольного возраста, перечислены составляющие компоненты математических способностей детей. А также рассмотрены методы формирования некоторых умений, способствующие развитию математических способностей детей в дошкольном возрасте.

Введение

Согласно концепции Л.А. Венгера о развитии способностей, основная линия в развитии ребенка – это становление способностей. Главным в дошкольном возрасте является не только формирование у детей определенного объема знаний, умений и навыков, но и развитие их способностей, раскрытие их внутреннего потенциала, создание условий для самореализации.

Развитие математических способностей предполагает развитие познавательных процессов (мышление, память, внимание, восприятие, воображение), формирование некоторых основных логических умений и характерных качеств математического мышления (гибкость, понимание причинно-следственных связей, системность, пространственная подвижность).

Средства развития математических способностей детей дошкольного возраста

В психолого-педагогической литературе существуют различные точки зрения о средствах развития математических способностей детей дошкольного возраста.

В.А. Крутецкий [5] указывает следующие компоненты математических способностей детей:

- способность к формализации математического материала, к отделению формы от содержания, абстрагированию от конкретных количественных отношений и пространственных форм и оперированию формальными структурами, структурами отношений и связей;
- способность обобщать математический материал, вычленять главное, отвлекаясь от несущественного, видеть общее во внешне различном;
- способность к последовательному, правильно расчленённому логическому рассуждению, связанному с потребностью в обосновании, выводах;
- способность сокращать процесс рассуждения, мыслить свернутыми структурами; стремление к простоте, экономности и рациональности решений;
- способность к переходу с прямого на обратный ход мысли при рассуждении;
- гибкость мышления, способность к переключению от одной умственной операции к другой, свобода от сковывающего влияния шаблонов и трафаретов;
- математическая память, т.е. память на обобщения, формализованные структуры, логические схемы;
- способность к пространственным представлениям.

А.А. Столяр, Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, Т.М. Чеботаревская разработали игры, моделирующие такие понятия математики и информатики, как операции над множествами, алгоритмы, кодирование информации, основные логические операции, а также игры на развитие умений классифицировать, обобщать, анализировать, рассуждать, игры на развитие внимательности и наблюдательности [3].

З.А. Михайлова [7] предлагает игры и упражнения на нахождение пропущенной фигуры, продолжение ряда фигур, знаков, на поиск чисел, задачи типа матричных, на поиск недостающей в ряду фигуры (нахождение закономерностей, лежащих в основе выбора этой фигуры). З.А. Михайлова считает полезными для развития детей игры на трансфигурацию изображений (из палочек или геометрических фигур), игры на воссоздание из геометрических фигур образных и сюжетных изображений.

Е.В. Соловьева [9] «для развития начал логического мышления» предлагает игры на классификацию по одному и двум признакам, на сериацию, обобщение и нахождение закономерностей. Для детей старшего дошкольного возраста развитие логического мышления выделено в отдельную задачу, которая включает знакомство со всеми основными отношениями в логике классов (род – вид, пересечение, объединение), ознакомление с элементами логики высказываний (разница между понятиями «все» и «некоторые», между утверждениями и отрицаниями, истинными и ложными высказываниями).

И.В. Житко [4] включила в игровые комплексы игры и упражнения на развитие операций классификации и сериации на основе сравнения объектов по одному-четырем признакам, а также на формирование умения абстрагироваться, строить рассуждения, логично и последовательно доказывать правильность своих действий.

Е.В. Носова [6] считает необходимым формировать умения анализировать предметы, выделяя в них разнообразные свойства, абстрагировать их, сопоставлять и обобщать по ним предметы сначала на сенсорном, а затем на вербальном уровне. Эффективным средством формирования данных умений, по мнению автора, являются логические задачи на разбиение совокупностей предметов по совместимым свойствам на группы не только по наличию, но и по отсутствию свойства.

А.В. Белошистая [1] предлагает методическую систему на развитие общих познавательных способностей и умений (сенсорных и интеллектуальных). Считает целесообразным развитие этих умений в процессе построения моделей изучаемых объектов и отношений между ними. Математические способности предлагает развивать в процессе упражнений с геометрическим материалом.

Г. Грин и В. Лаксон [2] предлагают в форме игр и повседневных учебных ситуаций формировать у детей умения выполнять следующие операции: установление принадлежности, установление взаимно однозначного соответствия, сравнение, упорядочение, классификация (по разным признакам), преобразование, установление сохранения количества вещества.

Б.П. Никитин [8] разработал игры, развивающие творческие способности ребенка, такие качества, как наблюдательность, умение сопоставлять, анализировать, комбинировать, находить связи и зависимости.

По нашему мнению, развитию математических способностей детей в дошкольном возрасте способствует формирование следующих умений:

- собирать объект из готовых частей, а также делить на составные части;
- составлять объект по заданному изображению, схеме;
- принимать пространственную позицию другого лица;
- анализировать строение конструкций;
- выполнять трансформации исходных объектов по заданным параметрам, получая новый объект с заданными свойствами;
- понимать схематическое изображение объекта, графическую модель;
- анализировать ряд объектов, находя закономерность в их изменении и продолжать ряд, придумывать ряд закономерно изменяющихся объектов;
- действовать по аналогии;
- производить операции сравнения, классификации и обобщения, самостоятельно выбирая для них основу;

- осознавать сохранение количества, тождественность, независимость, соответствие;
- правильно строить рассуждения с помощью логических связей и кванторов, кодировать информацию о свойствах предметов с помощью знаков-символов.

Методы развития математических способностей детей дошкольного возраста

Одним из основных понятий, о котором у ребенка должно быть сформировано представление в дочисловом периоде, является *понятие о сохранении*. Не овладев понятием сохранения, он не способен осознанно ни делать правильные количественные суждения, ни выполнять какие-либо математические операции. Ребенок должен усвоить понятие сохранения применительно к двум принципиально разным видам материала: непрерывному и дискретному. К дискретному множеству относятся объекты, которые можно пересчитать, а к непрерывному – непересчитываемые величины (жидкие и сыпучие вещества, пластилин, бумага и т.п.).

В процессе усвоения понятия сохранения ребенок должен научиться определять, одинаковы ли количества (или величины), что больше, что меньше. Эти умения он должен применять при обстоятельствах двух видов: при оценке состояния и при оценке преобразований. Для оценки количества дискретных величин малыши используют либо восприятие множества без счета, либо установление взаимно однозначного соответствия между элементами двух множеств, а позднее – счет. Оценивая по количеству непрерывные величины, дети связывают количество с размером (в маленькой тарелке меньше каши) или определяют количество на глаз. Для оценки преобразований непрерывных величин детям доступны следующие приемы:

- 1) наблюдение за прибавлением или убавлением вещества (если добавили, то стало больше);
- 2) проверка тождественности величин (количество можно вернуть в соответствующий ему сосуд независимо от того, насколько изменился его внешний вид в данный момент);
- 3) осуществление обратного преобразования (если изменить форму предмета из пластилина, ничего не добавив и не убавив, то первоначальный внешний вид может быть восстановлен обратным преобразованием);
- 4) изменение объекта в соответствии с образцом (сначала изменяют внешний вид одного из одинаковых количеств, а затем предлагают ребенку сделать так, чтобы эти количества снова стали одинаковы);
- 5) осознание обратно пропорциональной зависимости одного параметра от другого (если воду перелить в более узкий кувшин, то уровень воды становится выше).

Формирование представления о тождественности предмета включает понимание следующего:

- 1) предметы неизменны, даже если они невидимы в данный момент (отгадывание спрятанных игрушек);
- 2) предметы называются одинаково, даже если у них изменен внешний вид или свойства (упражнения на преобразование предметов, наблюдение за изменением свойств одного и того же предмета, рассматривание предметов (или их изображений), имеющих одинаковое название, но разный внешний вид).

Понимание того, что количество дискретного материала не зависит от качественных признаков объектов, от расстояния между ними и формой их расположения в пространстве, формируется у детей с помощью всевозможных вариантов упражнений на сравнение двух множеств по количеству.

Формирование понимания независимости количества непрерывного материала от изменения формы достигается с помощью следующих упражнений:

1) переливание (или пересыпание) количества вещества в разные по форме, но одинаковые по объему сосуды (независимость объема);

2) создание из одинакового количества пластилина разных по форме предметов (независимость массы);

3) разрезание одной и той же фигуры на разные по форме (или по количеству) части с последующим соединением этих частей в разные по форме изображения (независимость площади);

4) создание линий разной формы из шнура или проволоки одной и той же длины (независимость длины).

С помощью таких упражнений педагог подводит детей к выводу, что одно и то же количество может принимать разные формы и что формы обманчивы.

Для того, чтобы научить детей устанавливать поэлементное соответствие, необходимо предлагать им игры на объединение любых двух предметов в пару (например, чашку и блюдце любых цветов). При этом предметы в наборах могут взаимозаменяться.

Обучение приему соотнесения двух предметов по определенному признаку (цвету, величине, форме и т.п.) или по смыслу предполагает организацию упражнений на подбор в пару предметов соответствующего вида (например, игры с отверстиями и вкладышами). Здесь предметы, образующие пару, не могут заменяться предметами из другой пары.

Для обучения *сравнению предметов* по указанному признаку необходимо формировать у детей следующие умения:

- 1) выделять признаки предмета;
- 2) сравнивать предметы на основе имеющихся признаков;
- 3) определять общие и отличительные признаки сравниваемых объектов;
- 4) отличать существенные и несущественные признаки объекта;
- 5) узнавать предметы по данным признакам.

Для формирования умения *упорядочивать объекты* согласно некоторому правилу детям предлагаются следующие виды упражнений:

1) к упорядоченным объектам добавить еще один, но такой, который не нарушил бы закономерности их расположения; назвать признак, по которому каждый последующий предмет отличается от предыдущего;

2) предлагаются объекты в неупорядоченном виде, и надо найти признак, по которому можно упорядочить предметы (причем признак должен быть наиболее существенным, но меняющимся от объекта к объекту) и построить упорядоченный ряд;

3) необходимо упорядочить объекты сразу по двум признакам, располагая их в таблице, учитывая отношения между предметами и по горизонтали, и по вертикали.

В таких упражнениях сначала следует использовать только наглядные признаки (цвет, форма, величина, количество), а затем детей необходимо обучить оперировать абстрактными признаками, которые должны задаваться словесно (качество выполнения действий, степень выраженности личностных свойств). Для упорядочивания целесообразно предлагать также действия, события, разного рода правила (подготовка к приему пищи, одевание, посадка растения, проведение игры и т.п.)

Для того, чтобы дать детям представление о *классификации объектов* по некоторому признаку, необходимо научить их:

- 1) давать словесную характеристику классов в готовой классификации;
- 2) относить конкретный объект к заданному классу;
- 3) делить объекты на классы на основе общего признака;
- 4) проверять результаты классификации;
- 5) выбирать основание для классификации.

Для формирования умения *обобщать понятия* следует научить детей:

- а) относить конкретный объект к заданному классу;
- б) конкретизировать заданное общее понятие через единичное.

Раскроем кратко методику развития умений производить операции сравнения, классификации и обобщения.

Сначала детям предлагаются упражнения на определение общих и отличительных признаков сравниваемых объектов. Например, нарисовать с помощью трафарета синим фломастером 3 круга и 3 квадрата, сказать, чем похожи и чем отличаются фигуры.

Затем дети выполняют серии упражнений на отличие существенных и несущественных признаков объектов. Необходимо, например, выбрать фигуры для постройки замка. Выясняем, какие фигуры подойдут, почему, чем они похожи, чем отличаются.

Кроме этого, необходимы упражнения на обозначение общим словом множества объектов в готовой классификации. Это, например, игры типа «Назови одним словом».

На следующем этапе предлагается разбить множество объектов на классы на основе общего признака. Предлагаем детям рассмотреть фигуры, определить, чем похожи некоторые фигуры между собой, и разделить их на две группы.

Детям показывается, что одно и то же множество можно разбить на классы по-разному в зависимости от признака, на основе которого создаются группы. Например, имеется 4 круга (2 красных и 2 синих) и 5 квадратов (1 красный и 4 синих). Предлагаем в один обруч сложить все красные фигуры, а в другой – все синие. В первом множестве окажется 3 фигуры, а во втором – 6. Затем задание меняем: в один обруч сложить все круглые фигуры, а в другой – все квадратные. В этом случае одно множество будет содержать 4 фигуры, а другое – 5.

Для освоения операции обобщения детям предлагаются упражнения на отнесение конкретного объекта к заданному классу. Это, например, игры типа «Кто где живет?», «Наведи порядок».

Кроме этого, дети выполняют серии упражнений на конкретизацию заданного общего понятия через единичное. Детям предлагается нарисовать какие-нибудь цветы, а затем выясняется, кто какой цветок нарисовал, кто нарисовал ромашку, все ли цветы являются ромашками, все ли ромашки являются цветами, назовите другие растения, которые являются цветами.

И, наконец, детям предлагаются задания на самостоятельный выбор основания для классификации и обобщения. Например, необходимо разложить фигуры на две группы и сказать, как это можно сделать. Обыграть такие действия можно с помощью игр типа «Найди лишнее».

Развитие математических способностей может быть реализовано в процессе решения следующих задач:

- 1) развивать умение составлять объект по заданному изображению, схеме;
- 2) развивать умение принимать пространственную позицию другого лица, проективное видение объекта;
- 3) развивать умение анализировать конструкцию;
- 4) развивать умение выполнять трансформации исходных объектов по заданным параметрам, получая новый объект с заданными свойствами;
- 5) развивать умение понимать схематическое изображение объекта, графическую модель.

Решение каждой из этих задач целесообразно осуществлять в процессе создания конструкций по трем направлениям:

- 1) из плоских геометрических фигур;
- 2) из счетных палочек;
- 3) из наборов объемных геометрических фигур.

Построение изображений из плоских геометрических фигур получило название игр-головоломок. Каждая игра представляет собой комплект геометрических фигур, полученный в результате деления какой-нибудь одной геометрической фигуры. Это такие игры, как «Танграм», «Волшебный круг», «Головоломка Пифагора», «Колумбово яйцо», «Сфинкс», «Листик», «Вьетнамская игра», «Пентамино», «Сложи квадрат».

Сначала детям предлагается составить новую фигуру из нескольких по собственному замыслу, а затем – по чертежу. Обязательно проводится анализ, указывается название новой фигуры, из чего и как она получилась. Важно, чтобы дети усвоили и хорошо запомнили основные правила: при составлении силуэтных изображений используется целиком весь комплект, детали конструктора при этом плотно присоединяются друг к другу. Используемые в играх образцы следует усложнять постепенно: от расчлененного образца к нерасчлененному, а затем к образцу в виде рисунка. В дальнейшем детям можно предложить придумывать аналогичные игры самостоятельно.

Рассмотрим последовательность работы по развитию *умений создавать конструкции из счетных палочек*.

На первом этапе детям предлагаются задачи на построение простых фигур по стороне (например, построить треугольник со стороной в две палочки) или по общему количеству палочек (например, построить треугольник из шести палочек).

Затем выполняются упражнения на построение сложных фигур (составленных из нескольких простых, имеющих или общую вершину, или общую сторону, вложенных или вписанных друг в друга).

На последнем этапе дети выполняют упражнения на преобразование фигур, например, добавить (убрать) указанное количество палочек так, чтобы получилась названное изображение; переложить указанное количество палочек так, чтобы получилась названное изображение.

Сначала необходимо предоставить детям возможность придумать различные узоры из палочек, обращая внимание на повторяющиеся узоры, предлагая найти правило, по которому составлен узор, побуждая к созданию более сложных и разнообразных форм. Затем перед детьми ставятся условия построения, преобразования той или иной фигуры (ее пространственно-количественные характеристики).

Существует много игр на составление конструкций из наборов объемных геометрических фигур. Самыми популярными являются «Сложи узор», «Уникуб», «Обезьянка», «Кирпичики», «Кубики для всех».

Наиболее эффективно развивать умение *принимать пространственную позицию другого лица* можно в процессе игр «Обезьянка» и «Кирпичики», в которых дети учатся соотносить рисунки прямоугольной призмы (но не куба) в разных проекциях (вид спереди, вид сверху, вид сбоку) с конструкцией в трехмерном пространстве.

Наборы кубиков должны быть у каждого ребенка. Сначала дети учатся складывать конструкцию по образцу, затем по рисунку. На следующем этапе детям предлагается нарисовать конструкцию из кубиков на листе в клеточку. В дальнейшем дети могут придумывать свои модели. Задания детям можно давать как с помощью рисунка, так и в виде словесной инструкции. Для разного уровня сложности заданий можно использовать или часть, или все кубики. Наиболее интересно детям составлять конструкцию, соревнуясь друг с другом.

Рассмотрим методику и последовательность работы по развитию умения *анализировать последовательности объектов, находя закономерность в их изменении*. Сначала детям предлагается проанализировать готовый узор, называя отличия между соседними элементами, и найти одинаковые звенья ряда. Затем дети выполняют упражнение на продолжение узора, имея только два повторяющихся звена. Здесь можно предложить либо выкладывание цепочки из готовых фигур, либо рисование с помощью тра-

фарета. В дальнейшем дети продолжают сами рисовать узор на бумаге в клеточку, объясняя какой элемент надо нарисовать следующим и почему.

На следующем этапе детям предлагается проанализировать логически связанные цепочки, где каждый последующий элемент отличается от предыдущего единым изменяющимся признаком. Дети должны найти общее и различное в последовательно идущих объектах, обнаружить единый признак, изменяющийся от объекта к объекту. Как более сложный вариант – нарисовать следующий элемент в ряду, а в дальнейшем – восстановить в рисунке всю логически связанную цепочку. Здесь также можно предложить детям игры типа «Что пропущено?», «Нарисуй недостающую фигуру».

На последнем этапе дети сами могут придумывать ряды закономерно изменяющихся объектов с указанием изменяющегося признака.

Одним из важных средств развития математических способностей является умение *составлять несложное рассуждение*, выполняя над высказываниями логические операции. На первом этапе детям предлагаются упражнения, где необходимо построить рассуждение с использованием логических связок «и», «или», «не». Например, даны пересекающиеся разноцветные круги, а в них фигуры разного цвета и формы. Предлагаем детям сказать с помощью слова «и» («или»), где находится названная фигура. На втором этапе детям даются задания на построение рассуждений с использованием кванторов. Например, дети рисуют разные фигуры с помощью трафарета, а затем необходимо описать их с помощью слов «все» или «некоторые» (здесь все круги синие, некоторые фигуры большие). На следующем этапе дети учатся строить простейшие умозаключения с помощью конструкции «Если ..., то...». Например, предлагается продолжить предложение (или вставить пропущенные слова, или соединить стрелкой два изображения, первое из которых является причиной появления второго).

Обучение детей построению правильных рассуждений целесообразно осуществлять посредством таких игр, как «Найди домик фигуре», «Скажи, где спрятано», «Рассади цветы по клумбам», «Отгадай, что спрятано», «Скажи правильно», «Отгадай предмет», «Назови пропущенное слово», «Продолжи» и т.д.

С целью формирования умения *кодировать информацию* о свойствах предметов с помощью знаков-символов с детьми проводят следующую работу. Сначала их знакомят с символическим изображением информации. Например, цвет (или название фигуры, или размер) можно зашифровать с помощью цифр: 1 (если фигура названного цвета) и 0 (если нет).

Затем показывается, что закодировать можно сразу два признака (а в дальнейшем и три). Тогда для расшифровки объекта используется код из двух цифр: первая указывает, например, цвет, а вторая – форму. Причем красный цвет обозначен цифрой 1, а желтый – 0, квадрат обозначен цифрой 1, а круг – 0. Таким образом, для обозначения фигуры определенного цвета и формы будут использоваться следующие коды: 00, 01, 11, 10. Игра может иметь два варианта: 1) ведущий показывает карточку с кодом, а играющие подбирают предмет, имеющий два указанных признака, и 2) детям показывают предмет, а они ищут карточку с соответствующим кодом.

Кроме цифр, дети могут использовать и другие условные знаки для обозначения признаков предметов. Так, цвет предмета можно обозначить цветным пятном, отличие в величине можно показать в виде схематичного рисунка низкого домика и высокого, геометрическая фигура обозначает соответствующую форму предмета, зачеркнутый знак указывает на отсутствие признака. В играх типа «Нарисуй заколдованную фигуру» детям предлагается нарисовать (или положить) фигуру, обладающую схематично указанными признаками, на пересечении соответствующей строки и столбца.

Детям можно предлагать кодировать и декодировать также информацию о наличии или отсутствии и других свойств объектов. Например, пол ребенка и цвет волос или название игрушки и ее величину.

Для формирования умений кодировать информацию детям можно предложить следующие игры: «Отгадай!», «Разведчики», «Что зашифровано?», «Помоги расколдовать!», «Проведи фигуру к домику», «Найди клад» и др.

Заклучение

Таким образом, нами указаны различные точки зрения о средствах развития математических способностей детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе, перечислены составляющие компоненты математических способностей детей. Рассмотрены также этапы и методы развития некоторых умений, способствующие развитию математических способностей детей в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : курс лекций / А.В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 400 с.
2. Грин, Г. Введение в мир числа : практ. руководство по обучению детей счету / Г. Грин, В. Лаксон. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
3. Давайте поиграем : логико-математические игры / под ред. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1991. – 79 с.
4. Житко, И.В. Математический калейдоскоп : учеб.-метод. пособие для педагогов, обеспеч. получение дошк. образования / И.В. Житко. – Минск : НИО, 2006. – 184 с.
5. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей дошкольников / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1969.
6. Логика и математика для дошкольников / сост. Е.А. Носова, Р.Л. Непомнящая. – СПб : «Акцидент», 1997. – 158 с.
7. Михайлова, З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников : пособие для воспитателей детского сада / З.А. Михайлова – М. : Просвещение, 1985. – 94 с.
8. Никитин, Б.П. Ступеньки творчества, или Развивающие игры : для воспитателей детского сада, учителей начальной школы и родителей / Б.П. Никитин. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Соловьева, Е.В. Математика и логика для дошкольников : метод. рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / Е.В. Соловьева. – М. : Просвещение, 2000. – 155 с.

Budzko T.S. Development of Mathematical Abilities of Preschoolers: the Content and Methods

In the article various viewpoints on ways of developing mathematical abilities of preschoolers are indicated, constituent components of children's mathematical abilities are listed. As well methods of forming some skills, facilitating the development of mathematical abilities of preschoolers are considered.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 15.05.2012

УДК 373.2

Е.А. Бай

ВОПРОСЫ КАК ОДИН ИЗ ИНДИКАТОРОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается важная для теории и практики дошкольного образования проблема показателей познавательной активности детей дошкольного возраста. Одним из основных показателей выступают вопросы детей в процессе познания окружающего мира. Автором раскрываются методологические подходы к изучению детских вопросов, описываются имеющиеся классификации и возрастная динамика познавательной активности в форме вопросов. Особое внимание уделяется анализу вопросов детей младшего дошкольного возраста в условиях свободной самостоятельной деятельности и специально организованного общения со взрослым. В статье описано влияние информации об изменении во времени самого ребенка на познавательную активность, которое подтверждается количественными и качественными характеристиками детских вопросов. Теоретические посылы, изложенные в статье, являются инструментом анализа и оценки реального развития познавательной активности дошкольников.

Введение

Дошкольный возраст – возраст развития познавательной активности (Д.Б. Годовикова, В.Б. Голицын, Л.Ф. Захаревич, О.Л. Князева, М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, А.Н. Поддьяков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич). Об этом должны знать взрослые, чтобы создавать условия для развертывания познавательной деятельности детей.

Вместе с тем опрос педагогов дошкольных учреждений показал, что многие из них затрудняются назвать те характеристики поведения ребенка, по которым можно было бы судить об особенностях развития у него познавательной активности. Они ошибочно относят к показателям познавательной активности манипулятивные действия детей с предметами, использование предметов-заместителей, все вопросы, разговоры и игры детей со сверстниками. Анализ психолого-педагогической литературы также показывает, что развитию именно познавательной деятельности (а не познавательных психических процессов и их диагностике и коррекции) внимания уделяется значительно меньше.

Одним из индикаторов наличия и степени выраженности познавательной активности у дошкольников, по мнению большинства исследователей, являются вопросы (Н. Бабич, Д.Б. Годовикова, Л.Ф. Захаревич, Е.Э. Кригер, Т.А. Серебрякова, А.И. Сорокина и др.). Анализ познавательной активности детей в форме вопросов производится, как правило, по двум параметрам: количество вопросов и их содержание. Оценка первого параметра строится на учете количества вопросов, заданных ребенком в единицу времени, за которую принимают либо один час (Т.А. Серебрякова), либо длительность экспериментальной ситуации (Д.Б. Годовикова, П. Торренс, Н.Б. Шумакова и др.). Однако остается неясным, какое количество вопросов следует считать нормой для детей того или иного возраста, какое количество вопросов указывает на высокий или, наоборот, низкий уровень развития познавательной активности, как следует оценивать частоту задаваемых ребенком вопросов.

Оценивая второй параметр (содержание вопросов), исследователи принимают во внимание мотивацию вопроса, направленность на ту или иную область действительности, степень проникновения в познаваемый объект (Л.Ф. Захаревич, Т.А. Процко, Т.А. Серебрякова, А.И. Сорокина, Н.Б. Шумакова и др.).

На основании полученных данных предложены различные классификации детских вопросов. Учитывая тот факт, что большинство из указанных выше исследований проведено с участием детей старшего дошкольного возраста, данные классификации отражают особенности познавательной активности прежде всего детей этого возраста. Особенности же вопросов детей младшего дошкольного возраста в имеющихся работах практически не представлены. Исключение составляют исследования А.И. Сорокиной (1945) и П.Г. Сирбиладзе (1966), проведенные достаточно давно и поэтому требующие проверки полученных в них данных в современных условиях жизнедеятельности детей. Таким образом, целью статьи является изучение особенностей вопросов детей младшего дошкольного возраста как показателя их познавательной активности.

Характеристика познавательных вопросов дошкольников

Исследователи, изучающие детей дошкольного возраста, едины в том, что вопросы имеют большое значение в жизни ребенка. Исходя из того, что вопрос – это обращение, направленное на получение каких-либо сведений, требующее ответа [1, с. 97], вопросы могут выполнять различные функции, или, иначе говоря, могут быть вызваны разными мотивами.

В зависимости от *мотивов*, побуждающих детей задавать вопросы, А.И. Сорокина выделила три группы вопросов. Вопросы первой группы вызваны желанием к общению, соучастию в процессе активной деятельности (обозначенные выше как коммуникативные). Ведущим мотивом второй группы является стремление к эмоциональному сопереживанию, а третью группу составляют вопросы, в основе которых лежит потребность в овладении знаниями. Последняя группа подразделяется автором на две подгруппы: 1) вопросы, задаваемые с целью овладения правилами личного и общественного поведения; 2) собственно познавательные вопросы, требующие ответа, содержащего какие-то сведения, а при отсутствии его повторяющиеся в той же форме или развивающиеся в цепь вопросов (Э.А. Баранова) [2, с. 27.]. Таким образом, активность ребенка, выражаемая в форме вопроса, далеко не всегда имеет познавательный характер.

В исследовании Т.А. Серебряковой изучение вопросов как показателя особенностей познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, осуществлялось с помощью экспериментальной методики, разработанной Д.Б. Годовиковой, а также путем наблюдения за поведением детей в разных условиях пребывания в детском саду [3]. Все разнообразие *спонтанных познавательных* вопросов детей по содержанию было объединено в следующие группы:

- 1) вопросы-рассуждения (самый высокий уровень развития вопросов);
- 2) вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей;
- 3) вопросы, направленные на познание качественных характеристик предметов;
- 4) вопросы, направленные на достижение результата деятельности;
- 5) вопросы, направленные на выяснение названия предметов.

Иная классификация вопросов дошкольников предложена Н.Б. Шумаковой [4]. Она построена на основании анализа вопросов детей старшего дошкольного возраста, задаваемых ими в условиях необходимости *произвольного* формулирования. Вопрос рассматривается автором как специфическая форма выражения проблемной ситуации. Предлагаемый ею комплекс методик предусматривает изучение вопроса в его поисковой функции. Распределение осуществлено в соответствии с их функционально-содержательной характеристикой. Автором было выделено 4 группы вопросов. В *поисковых вопросах* происходит выделение и фиксация неизвестного, его анализ и обследование, формирование и формулирование гипотез. По направленности эти вопросы обращены к самому себе и выполняют поисково-исследовательскую функцию. *Коммуникативные* отличаются направленностью на установление контакта и общение со взрослым. Автор

предполагает, что их функция состоит в отвлечении от решения, разрядке, необходимости в которой возникает при больших затруднениях в решении задачи. *Оценочные* обращены к себе или взрослому и предполагают оценку и осмысление собственных действий, промежуточных и конечных результатов поиска, оценку задачи и собственных возможностей. *Вопросы-уточнения* направлены на восполнение недостающей информации посредством обращения к взрослому.

Важным результатом исследования Н.Б. Шумаковой является тот факт, что вопросы детей, обращенные к взрослому, носят, как правило, произвольный характер, что объясняется прежде всего любознательностью. В ходе эксперимента установлено, что в свободной беседе с экспериментатором они легко формулировали то, что хотят узнать; при предъявлении же картинки часть из них (15–20%) не могли задать ни одного вопроса. Вместо того чтобы спрашивать, они начинали описывать ситуацию. Дополнительные вопросы и разъяснения экспериментатора часто не приводили к успеху, или же ребенок формулировал один-два вопроса. Данные факты указывают на принципиальные различия между любознательностью ребенка, выражаемой в форме вопросов, и его возможностями в использовании вопроса в поисковой функции.

Исследователи детских вопросов указывают также на необходимость различения формы и содержания вопросов. Так, еще Ж. Пиаже указывал на то, что само обилие «почему» у дошкольников должно навести на мысль, что они представляют собой вопросы для всякого употребления, то есть недифференцированные вопросы, которые могут иметь много различных смысловых оттенков. Это могут быть вопросы, как требующие действительно причинного объяснения (то есть познавательные), так и направленные на выяснение мотивов и обоснований, свидетельствующие о разочаровании ребёнка, вызванном отсутствием желаемого предмета или невозможностью осуществить желаемое (то есть коммуникативные). Особенно часто такие вопросы встречаются у младших дошкольников.

К концу дошкольного периода доля вопросов, требующих причинного объяснения, увеличивается. Кроме того, от отдельных, разрозненных вопросов в младшем возрасте осуществляется переход к цепочкам вопросов, когда полученный ответ становится поводом для следующего. Старшие дошкольники способны одновременно формулировать 3 и более вопросов-цепочек, что указывает на устойчивость их интереса к познаваемому объекту.

В дошкольном возрасте, особенно у детей 5–6 лет, ярко выражена стереотипность вопросов, которая заключается в том, что, начав спрашивать с вопросов «что?», «как?», «почему?», дети и далее задают эти же вопросы, даже если в такой форме они не имеют смысла (Н.Б. Шумакова). Такая стереотипность выступает в двух видах:

- 1) ребенок задает вопросы только одного типа;
- 2) ребенок задает вопросы только в одной форме, хотя они различаются по своему познавательному смыслу, то есть вопросы формально стереотипны, а реально за ними стоит разный познавательный смысл.

Наиболее характерна стереотипизация вопросов «как?», «что?», «почему?», то есть тех вопросов, которые наиболее распространены в детской речи. Исследователи отмечают, что сначала появляются вопросы со слова *что*, а несколько позже – *почему*. Более того, ребенок в возрасте около трех лет выражает причинные вопросы с помощью *что*, а *почему* появляется пятью месяцами позже. Следовательно, необходимость использовать вопрос в поисковой функции, произвольно поставить вопрос, направленный на расчленение и исследование проблемной ситуации, приводит к тому, что трудности и речевые ограничения, которые ребенок уже преодолел в спонтанной речи (при спонтанной постановке вопросов), возникают вновь.

Таким образом, в имеющихся исследованиях достаточно подробно описаны особенности детских вопросов. Однако эта форма познавательной активности изучалась преимущественно у детей старшего дошкольного возраста.

Особенности познавательной активности у младших дошкольников

Для достижения поставленной цели нами были проанализированы методы изучения детских вопросов. Оказалось, что достаточно широкое распространение получил метод фиксации и анализа задаваемых детьми вопросов. Впервые в психологии этот метод был применен А.И. Сорокиной (1945). Позднее в исследовании П.Г. Сирбиладзе (1966) он стал основным способом сбора фактов о своеобразии познавательного интереса детей в возрасте от 3 до 8 лет.

В последние годы метод фиксации и анализа стихийных и «спровоцированных» вопросов чаще всего сочетается с комплексом экспериментальных диагностических методик (Е.Э. Кригер, 1999; Т.А. Серебрякова, 1999; Е.Л. Виноградова, 2004). В нашем исследовании были использованы как наблюдение, так и естественный эксперимент (два варианта под условными названиями «Книга» и «Пять рассказов»). В исследовании принимали участие 96 детей четвертого года жизни.

Наблюдение позволяет выявить частоту появления познавательных вопросов и их особенности в спонтанной активности детей. Тем самым можно вычлени из потока активности ребенка те фрагменты, которые указывают на появление именно познавательного интереса. Для этого *наблюдение* проводилось в естественных и привычных для детей условиях в те временные периоды, когда дети могли свободно заниматься деятельностью, которую они выбирали самостоятельно.

Наблюдение осуществлялось в двух ситуациях: в условиях групповой комнаты и на участке дошкольного учреждения. Чтобы свести к минимуму влияние случайных факторов на поведение ребенка, наблюдение организовывалось в разные дни недели. Длительность наблюдения за одним ребенком составляла 1 час.

Результаты, полученные с помощью *наблюдения*, позволили обнаружить следующее. Из общего количества участвовавших в наблюдении детей познавательные вопросы и высказывания имели место у 31 ребенка, что составляет 32,3% от общего количества детей. Это означает, что для младших дошкольников любознательность в форме вопросов не является типичной ($\chi^2_{\text{змп}} = 11,344$; $\chi^2_{\text{кр}} = 6,635$; $p = 0,01$).

Еще одним показателем познавательной активности является количество вопросов. За время наблюдения в целом было зафиксировано 65 вопросов. Разница в количестве вопросов колебалась у разных детей от 1 до 10, средний показатель количества вопросов на одного ребенка равен 2,1.

Анализ содержания вопросов позволил выделить следующие группы, которые отличаются по тому, на что направлено познание детей (или предмет познания).

1. Вопросы, направленные на познание *внешних свойств предметов*, с которыми они непосредственно взаимодействуют, а именно:

- а) признаков предметов («Какой он?», «Это похоже на домик?»);
- б) их месторасположения («На чем она висит?»);
- в) действий, производимых данным предметом («Это стрекоза? Она летает?», «Зайчик кушает морковку?», «Рыбка умеет хорошо плавать?»).

2. Вопросы, направленные на *ориентировку ребенка в окружающем мире*. Дети спрашивают о предметах, находящихся в их поле зрения («Что это за коробка?», «А что там лежит у вас?»), о действиях взрослых и сверстников («Ты читаешь книгу?», «А что дети делают?»), о явлениях природы («Это гром гремит?», «Это осень пришла?»). Они также обращают внимание на появление нового человека в группе или на участке («Это

кто пришел?», «Это ваш ребенок?»). Интерес к сказочным персонажам проявили 6,1% детей («А когда Дед Мороз придет?»).

3. Вопросы, направленные на установление *причинно-следственной* связи. При этом вопросы в форме «почему» не всегда содержат желание ребенка действительно узнать о сущностных связях предмета. Дети младшего дошкольного возраста не соотносят форму вопроса с его содержанием и поэтому пользуются ею для простой ориентировки («Почему у вас тут карандаши лежат?», «Почему вы тут сидите?») либо для выявления причины запретов, установленных взрослыми («Почему нельзя стучать?»).

Количество вопросов разных групп у детей младшего дошкольного возраста представлено в таблице.

Таблица – Распределение вопросов по глубине познания объектов (абс. число; %)

Внешние свойства предмета	Ориентировочные вопросы	Причинно-следственные связи	Всего
30 (46)	28 (43)	7 (11)	65 (100)

Как показывают полученные данные, наиболее часто вопросы детей связаны с познанием внешних свойств предметов (46%) и ориентировочные вопросы (43%).

Другой важный аспект анализа вопросов детей позволил обнаружить те сферы действительности, на которые направлена их познавательная активность. Оказалось, что детей интересуют следующие шесть сфер: окружающие ребенка предметы, животные, явления природы, деятельность взрослых и сверстников, сказочные образы, «Я» самого ребенка.

Количественный анализ вопросов, отражающих каждую сферу, показывает, что познавательная активность детей младшего дошкольного возраста чаще всего направлена на предметы, окружающие ребенка (игрушки, предметы быта, элементы одежды и т.д.). Довольно часто дети обращаются к взрослому с вопросами о животном мире, и прежде всего им интересны те объекты, с которыми они могут встречаться непосредственно («У нас дома есть попугай. Он может разговаривать?») или о которых у детей имеется определенный запас знаний («Что волк любит?», «А зайчики едят морковь?»).

Следующим по привлекательности для познания выступает собственное «Я» ребенка. Чаще всего дети уделяют внимание своему внешнему виду и таким его характеристикам, как привлекательность («Я красивая?»), специфичность («А правда, что у меня не глаза, а вишенки?»), чистота и аккуратность («Смотри, руки грязные. Это от палочки?»). Их интересуют также собственные умения и навыки («Когда я вырасту, тоже научусь рисовать зайчика?», «Почему у меня не получается построить колодец?»).

Значительно реже детей интересуют природные явления и деятельность людей. Сравнительно небольшое количество вопросов и высказываний познавательного характера относится к сказочным образам. Как правило, дети пытаются утвердить факт существования данного образа в действительности («А Дед Мороз где живет?») либо обращают внимание на внешний облик («Это похоже на Бабу Ягу?»).

Результаты естественного эксперимента «Книга»

Для определения того, влияет ли предъявление взрослым новой информации на появление у детей познавательных вопросов, был проведен естественный эксперимент под условным названием «Книга». В ходе эксперимента детям предлагалось рассмотреть новую книгу с картинками, на которых были изображены различные животные, малознакомые или незнакомые ребенку по личному опыту: бегемот, обезьяны, жираф, антилопа и др.

Оказалось, что при рассматривании книги с познавательным содержанием 40 детей (42%) обращались к взрослому с вопросами. Остальные либо совсем отказывались от общения по поводу книги (15%), либо молчаливо рассматривали картинки и постоянно отвлекались (43%).

Анализ вопросов, с которыми дети обращались к взрослому при рассматривании книги показал, что по содержанию они направлены на познание прежде всего внешних признаков животных («Кто это?», «Как называется?»). Вопросы причинно-следственного характера практически отсутствуют.

Результаты естественного эксперимента «Пять рассказов»

Для выявления предметного содержания, которое вызывает у ребенка наибольший познавательный интерес, и для определения влияния информации об изменении во времени различных объектов окружающего мира на возникновение у детей познавательной активности нами был разработан эксперимент под условным названием «Пять рассказов». В ходе эксперимента детям в индивидуальной беседе предлагались пять типов рассказов. Предметным содержанием рассказов было изменение во времени различных объектов действительности: самого ребенка, значимого взрослого (мамы), сверстников, животных, предметов ближайшего окружения.

Как показывают полученные данные, чаще всего дети задают вопросы в беседах о себе маленьком. С этой темой связано 68% всех вопросов. Распределение вопросов детей внутри других тем неравномерно: 9% из них относятся к беседе о маме; 14% – к беседе о животных. Меньше всего вопросов дети задают в беседах о сверстниках (4,5%) и об изменении во времени предметов (4,5%).

Следовательно, дети четвертого года жизни очень заинтересованы в информации о себе маленьком, которая может стать предметным содержанием их познавательной активности. Накопление таких знаний происходит и без специальных усилий со стороны педагогов. Однако основным недостатком стихийного возникновения знаний о себе является их случайность, отрывочность и, как следствие, неполнота. Они не могут выполнять своей основной функции – регулировать поведение детей. Поэтому представляется очень важным проводить специальную работу по формированию у детей целостных представлений о себе.

В рамках преобразующего этапа эксперимента нами была разработана методика проведения индивидуальных занятий с ребенком на темы «Я маленький» и «Мама маленькая». В занятиях приняли участие 30 детей младшего дошкольного возраста.

Анализ количества и содержания вопросов детей в ходе занятий свидетельствует о том, что данное предметное содержание стимулирует познавательную активность детей. В начале экспериментальной работы большинство вопросов детей имело ориентировочный характер (61,3% от всех заданных вопросов). Это связано, на наш взгляд, с новизной той ситуации, в которой находился ребенок: он открывал для себя новые аспекты своего образа «Я». Одним из первых и наиболее характерных вопросов при рассматривании фотографий-портретов был вопрос: «Кто это?». У одних испытуемых он был единственным, у других дополнялся уточняющим вопросом: «Это я?». Когда дети немного освоились, то стали обращать внимание на особенности своего внешнего вида в младенчестве, при этом их интересовало наличие (отсутствие) тех или иных признаков внешнего вида (волосы, реснички), особенности своего месторасположения, собственная величина.

Испытуемые, у которых исходный уровень интереса был более выраженным, от ориентировочных вопросов переходили к вопросам об изменении себя во времени. Хотя их доля составила всего 25,8%, факт появления таких вопросов свидетельствует об активной мыслительной деятельности детей: они сравнивали свой внешний вид

в прошлом и настоящем. Испытуемые формулировали результаты анализа своих изменений в самом общем недифференцированном виде («Я уже подрос(ла) теперь?», «Я уже большая?») или пытались осознать изменения, происшедшие с каким-либо конкретным элементом своего внешнего вида.

Нами зафиксированы также вопросы, имеющие причинно-следственный характер, их доля составила 12,9%. Дети пытались выяснить причину эмоционального состояния младенца («Почему я плакал?»), причину отсутствия у себя в младенчестве некоторых характеристик внешнего вида или умений. Но в основном их интересовали действия, совершаемые в момент, изображенный на фотографии. Поэтому характерным был вопрос «Что я делаю?». Особенно часто дети задавали этот вопрос по отношению к таким сюжетам, как «купание младенца», «высаживание на горшок», «сосание пустышки», «ходьба в ходунках».

Поведение детей в ситуации «был маленьким – не умел задавать вопросы» свидетельствовало о том, что данная познавательная задача (спросить) оказалась для большинства из них очень трудной. Дети задавали однотипные вопросы («Что это?») или описывали предмет. Иногда они перечисляли объекты, изображенные на картинке, в форме вопросов («Это такая шапка?», «Это рыбка?»), повторяли вопросы взрослого. Таким образом, обнаружилось, что младшие дошкольники не обладают умением использовать вопрос в его исследовательской функции. Вероятно, оно находится в их зоне ближайшего развития.

У некоторых испытуемых были зафиксированы вопросы, не связанные с конкретной ситуацией, обсуждаемой на занятии. Дети начинали интересоваться поведением других членов семьи в аналогичной ситуации, задумывались о внутреннем мире, в частности, о своих отношениях со взрослыми в прошлом (Настя Д.: «А где моя мама тогда была? Папа тоже был маленьким?»; Диана М.: «А моя бабушка знает, что я была вот такая? Я тогда любила бабушку?»).

Анализ динамики вопросов детей в ходе экспериментальных занятий показал, что количество вопросов об изменениях себя во времени увеличилось в три раза, а количество ориентировочных вопросов возросло в два раза. Количественные изменения причинно-следственных вопросов незначительны. Обнаруженные изменения в количестве вопросов разного вида достоверно значимы ($G_{\text{эмп.}} = 1$, $G_{\text{кр}} = 6$, $p = 0,01$).

Содержание вопросов указывает на расширение сферы познания детьми окружающего мира: от познания себя дети переходят к познанию других (значимых взрослых, родных братьев и сестер, отдельных сверстников). При этом они акцентируют внимание не только на внешних сторонах объектов, но и на внутренних, например, на отношениях между собой и другими в прошлом и настоящем.

Заключение

Полученные в нашем исследовании данные позволили выявить следующие особенности вопросов младших дошкольников, являющихся показателем их познавательной активности.

1. Результаты наших исследований показывают, что меньше половины младших дошкольников выражают любознательность в форме вопросов (как в спонтанной деятельности, так и в ситуациях, специально организованных взрослым). Это может служить показателем того, что познавательная активность в этом возрасте еще только начинает развиваться и не является характерной для большинства детей в возрасте 3–4 лет.

2. Вопросы детей преимущественно направлены на внешние свойства предметов и на ориентацию в окружающем мире. Вопросы, направленных на познание причинно-следственных связей, практически нет (по сравнению со старшими дошкольниками).

3. В исследовании впервые изучался интерес детей к информации об изменении во времени различных объектов окружающего мира. Установлено, что наибольшее количество вопросов вызывает содержание рассказов о себе маленьком и об изменении во времени значимого взрослого, наименьшее – об изменении во времени сверстников и предметов окружающего мира.

4. Специальные занятия, в рамках которых дети знакомятся с изменениями во времени себя и самого близкого для них человека (мамы) стимулирует увеличение количества вопросов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

2 Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников / Э.А. Баранова. – СПб. : Речь, 2005. – 128 с.

3 Серебрякова, Т.А. Формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.А. Серебрякова. – Н. Новгород, 1999. – 20 с.

4 Шумакова, Н.Б. Вопрос в структуре познавательной активности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Б. Шумакова; МГУ. – М., 1985. – 238 с.

Bai E.A. Questions as one of the indicators of cognitive developmental activity in preschoolers

The article discusses important for the theory and practice of early childhood education problem of indicators of cognitive developmental activity in preschoolers. Children's questions in the process of learning are one of the main indicators of such activity. The author reveals the methodological approaches to the study of children's questions, describes the existing classification and age dynamics of cognitive activity in the form of questions. Particular attention is paid to the analysis of preschoolers' questions in the course of free and independent activities and throughout specifically organized communication with adults. The article describes the influence of information about the change of a child himself in time on his cognitive developmental activity. Such influence is confirmed by quantitative and qualitative characteristics of children's questions. The theoretical assumptions outlined in the article are a tool for analysis and evaluation of the actual development of cognitive activity in preschoolers.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 20.03.2012

УДК 159.923

Г.И. Малейчук**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО КЛИЕНТА***Каждое общество создает свои характеры....*

В. Райх

В статье автором на материале опыта практической работы предпринята попытка дать психологическую характеристику современного клиента. Приводится авторское определение понятия «клиент» и критерии, позволяющие определить его готовность к психологической помощи. С помощью клинико-феноменологического метода выделены клинические типы современного клиента, основные проблемы с которыми он обращается за психологической помощью, а так же описаны черты его личности.

В данной статье в фокусе внимания будет представлен взгляд на портрет современного клиента в социо-культурном контексте. Какой он – современный клиент? С какими проблемами чаще всего обращается? Как он относится к психологам/психотерапевтам и психологической помощи? Ответы на эти вопросы мы будем искать, анализируя опыт психотерапевтической практики своей собственной и опыт коллег.

В настоящее время бытует мнение, что клиент – это человек, у которого есть проблемы. Однако здесь не все так просто. Далеко не каждого человека, у которого есть какие-либо трудности, можно отнести к категории клиентов. Даже если признать тот факт, что проблемы есть у каждого человека, то, пожалуй, не все они относятся к проблемам психологического уровня. В свою очередь, далеко не каждый человек, имеющих именно психологические сложности, осознает их как таковые.

Таких людей мы можем считать условными (или потенциальными) клиентами. Это вовсе не значит, что они будут спешить на прием психотерапевту. И даже если такой человек окажется в вашем кабинете, то еще не факт, что он автоматически перейдет в разряд клиентов. Есть еще ряд условий, наличие которых позволит определить человека, оказавшегося в вашем кабинете, как клиента. Попробуем выделить эти условия. На наш взгляд, они следующие:

- 1) добровольность;
- 2) признание авторства своих проблем;
- 3) признание своих проблем как проблем психологических;
- 4) признание того факта, что *психотерапия* помогает (наличие элементов психологической картины мира);
- 5) признание психолога/психотерапевта как профессионала.

Только наличие всех вышеперечисленных условий дает нам основание определять человека, находящегося на приеме у психолога/психотерапевта, как клиента. То, как в дальнейшем сложится терапевтический контакт, зависит уже в большей степени от мастерства психолога/терапевта.

Рассмотрим примеры недостаточности (дефицитарности) условий.

1. Недобровольность обращения за психологической помощью. *Ситуация:* Кто-то другой приводит (отправляет) человека к психологу (родители – ребенка; супруг – супруга; педагог – ученика и др.). *Послание:* «С ним что-то не так. Сделайте с ним что-нибудь».

2. Непризнание человеком авторства своих проблем. *Ситуация:* Человек добровольно приходит к специалисту, но считает, что в его проблемах виновен кто-то другой (супруг, родитель, ребенок, начальник). *Послание:* «Если бы не он...».

3. Непризнание своих проблем как проблем психологических. *Ситуация:* Человек добровольно приходит к специалисту, но считает, что имеющаяся у него проблема вызвана непсихологическими причинами. *Послание:* «Дайте мне совет, рецепт».

4. Непризнание факта, что терапия помогает. *Ситуация:* Человек не обращается за психологической помощью. *Послание:* «Знаю я вашу терапию».

5. Непризнание психотерапевта как профессионала. *Ситуация:* Человек обращается к специалисту из конкурентных побуждений. *Послание:* «Я лучше знаю».

И еще одно, на наш взгляд, важное условие: клиент должен сам за себя платить. Опыт показывает, что если клиент не платит сам, то он не принимает на себя ответственности за терапию. Оплата, как известно, создает дополнительную мотивацию для работы, а также дает клиенту ощущение автономии от психолога/терапевта.

Попробуем сейчас дать рабочее определение клиента. Клиент – это человек, добровольно обратившийся за психологической помощью к специалисту, идентифицирующий свои проблемы как проблемы психологические, осознающий свой вклад в возникновение этих проблем, а также признающий психолога/терапевта как специалиста, который может помочь их решить.

Попытаемся рассмотреть портрет современного клиента в типологическом и проблемном ракурсе. Типологический и проблемный подходы к диагностике клиента не исключают, а дополняют друг друга, так как тип личности и характер проблемы суть соподчиненные категории. В частности, каждому типу личности будут релевантны свои психологические проблемы. Это вовсе не означает, что конкретные психологические проблемы строго привязаны к определенному личностному типу. Скорее, они соотносятся как диагностические категории и признаки, где каждая категория (тип личности) может проявляться разными признаками (проблемами), а за определенной проблемой может скрываться разный тип личности. И тогда суть диагностической задачи (понимание проблемы клиента) для терапевта состоит в нахождении за предъявляемыми клиентом симптомами-проблемами причин, их вызывающих и поддерживающих.

Симптом феноменологически представлен в сознании клиента в виде проблемы. Одна из основных функций симптома в том, что он организует контакт клиента с миром в ситуации острой непереносимости, дезадаптации. Это экстремальный способ защиты клиента (еще одна функция симптома), когда воздействия среды оказываются настолько сильными, что структура личности/характера не в состоянии обеспечить адаптацию клиента к миру. Вышесказанное в равной степени относится и внутриличностным «вызовам», когда речь идет о сложностях адаптации к своему Я. Структура личности также выполняет функцию адаптации, но в ситуации хронической интенсивности, привычной для функционирования клиента. И в том, и в другом случае мы имеем дело с процессом адаптации. В случае с симптомом – в острой ситуации, в случае с характером/структурой личности – в привычной, стандартной.

Логика психотерапевтической диагностической работы проявляется в поиске за предъявляемыми клиентом проблемами (признаками-симптомами) категорий-причин, их определяющих. *Клинико-феноменологический метод* в рамках разрабатываемого (Г.И. Малейчук, Н.И. Олифинович) *системно-аналитического подхода* в психотерапии предполагает процесс целостной, поэтапной диагностики, осуществляемый на нескольких уровнях, последовательно разворачивающийся от наблюдаемых терапевтом, и предъявляемых клиентом симптомов-проблем к структурно организованным личностным типам и от них к лежащим в основе их возникновения потребностям [1]. Терапевт, работая с клиентом, продвигается в плане понимания его проблем от симптома к характеру (типу личности) и от него к потребностям, фрустрированным в результате взаимодействия со значимыми людьми.

Клиническая картина личности клиента обусловлена социально (культурально) и индивидуально. Следовательно, процесс формирования проблемы и типа личности клиента необходимо рассматривать как в контексте его индивидуальной жизненной истории, так и в контексте истории развития социума.

В конкретной жизненной истории клиента это проявляется в том, что:

1) возникновение его психологической проблемы детерминировано характером отношений с другими людьми, в первую очередь людьми, для него значимыми;

2) их форма проявления определяется приемлемыми культурными и социальными рамками.

Первый тезис не нуждается в доказательстве. Наиболее основательно он разработан в теории объектных отношений. Суть его в том, что структура личности/характера человека определяется характером его отношений со значимыми для него объектами. Следовательно, и его психологические проблемы являются следствием нарушения этих отношений.

Второй тезис касается в большей степени «выбора» формы проявления проблемы. Здесь мы, как правило, имеем дело со сложным переплетением в клинической картине клиента индивидуального и культурального. Хорошим примером для иллюстрации данного тезиса могут быть те метаморфозы, которые произошли с истерией в течении чуть больше последних ста лет. Если во времена Фрейда истерия проявлялась в форме неврологических (точнее, псевдоневрологических) проявлений (обмороки, припадки, различного рода псевдопараличи – от локальных (кисти рук) до глобальных (астазия/абазия), то в настоящее время вышеописанная форма перестала «пользоваться популярностью» у такого рода клиентов. Истерия, как утверждают психиатры, сменила маску, соматизировалась, и в настоящее время она в большей мере проявляется в форме соматических (псевдосоматических или соматоформных расстройств, как их сейчас называют в современных классификаторах психических болезней). Соматоформные же расстройства – расстройства соматические лишь по форме, а по сути – это та же истерия, так как в основе их образования лежит один и тот же механизм – конверсия.

Вышеприведенный пример иллюстрирует трансформацию одного и того же расстройства во времени. Здесь можно наглядно проследить, как изменяющееся отношение общественного массового сознания к истерии под воздействием информации об этом расстройстве изменило форму самого расстройства. Если во времена Фрейда к истерикам относились терпимо, с должным вниманием (именно то, что так нужно клиентам-истерикам), то сейчас под напором потока медицинской информации в массовом сознании произошло изменение отношения к этому расстройству и типу личности (сегодня вряд ли истерик может рассчитывать на позитивное внимание и сочувствие, упади он в обморок), да и сами термины «истерия», «истерик» негативно нагружены в сознании современного человека. Другое дело – соматические заболевания! Вряд ли у кого повернется язык упрекнуть или посмеяться над человеком, у которого болит, скажем, желудок или сердце...

Культуральные перемены оказывают влияние не только на форму психических расстройств, но и на их «рейтинг популярности». Уже в середине 20 века А. Лоуэн в своей книге «Предательство тела» пишет, что «типичное» для нашего времени психическое затруднение не истерия, как во времена З. Фрейда, а шизоидный тип, то есть человек, который отделен, оторван, утратил связь с реальностью, имеет тенденцию к деперсонализации и выражает свои проблемы смысловыми интеллектуализациями и техническими формулировками. Типичный современный клиент, по мнению А. Лоуэна, не истерик, как было во времена З. Фрейда, он диссоциирован или с нарушенной самоидентичностью.

Сейчас мы в полной мере можем утверждать, что на «психическую сцену» взойшла нарциссическая личность с ярко выраженными чертами перфекционизма, манипулятивности, самолюбования, патологической потребностью в достижениях и восхищении и внутренней пустотой, проявляющейся скукой, апатией, неспособностью радоваться, любить. И если во времена З. Фрейда говорили о «невротической личности нашего времени» (К. Хорни), в середине 20 века о шизоидной (А. Лоуэн), то в настоящее время все чаще можно услышать о «нарциссической личности нашего времени» (А. Лэнгле, Х. Кохут и др.).

Какие клинические типы личности клиентов чаще всего встречаются в психотерапевтической практике? Рассмотрим их в рамках существующих диагностических подходов (МКБ-10 и DSM-4), в которых данная типология представлена в рубрике «Расстройства зрелой личности». На наш взгляд, они следующие:

- 1) нарциссический;
- 2) тревожный;
- 3) зависимый;
- 4) пограничный;
- 5) инфантильный.

Нарциссическое и инфантильное расстройство личности не входят в рубрику основных личностных расстройств (в DSM-4 нарциссическое расстройство уже включено), тем не менее таких клиентов все чаще можно встретить на приеме у психотерапевта. Содержательное описание вышеназванных типов личности представим в последующих публикациях.

С какими симптомами/проблемами чаще обращаются клиенты к психологу/психотерапевту?

- Панические атаки.
- Ощущение пустоты и бессмысленности жизни.
- Созависимые отношения.
- Фобии.
- Навязчивости.
- Бессонница.
- Депрессии.
- Тревога.
- Психосоматические проблемы.
- Низкая самооценка.
- Вина и др.

Если их проранжировать, то среди основных проблем, с которыми обращаются к психологу/психотерапевту современные клиенты, безусловно лидирует проблема отношений, на втором месте – страхи, тревожность и различные фобии. Далее по убывающей: проблемы поиска себя и самоопределения, самореализация, психосоматика, депрессии, неуверенность в себе, различные виды зависимости, кризис среднего возраста, стрессы, хроническая усталость, конфликтность, агрессивность и аутоагрессия. Если говорить о динамике симптомов и проблем, то в последнее время увеличивается число клиентов с депрессивными, тревожными и фобическими расстройствами, а так же клиентов с психосоматическими проблемами и нарциссической неудовлетворенностью.

Отдельный интерес может представлять психологическая характеристика современного клиента. Современный клиент, на наш взгляд:

1. *Тревожный.* В сознании у большинства людей психолог/психотерапевт пока еще «равен» психиатру, и если человек обращается к психологу, то это вызывает у него чувство собственной неполноценности, стыда и страха. Стыд связан с ожиданием оценки, диагноза. Страх – с необходимостью «обнажаться», раскрывать душу. Соответству-

ющее отношение часто можно увидеть и у окружающих. Мужчины более настороженно относятся к психологам/психотерапевтам, чем женщины. Но вместе с этим у них есть и интерес, и любопытство. Больше доверия к психологу/психотерапевту возникает, если обратиться к нему рекомендуют знакомые, врачи, социальные работники.

2. *Образованный.* Образованные люди, с высоким уровнем рефлексии охотнее идут к психологу. Первыми моими клиентами и клиентами моих коллег были студенты либо выпускники психологических специальностей. И это не удивительно. В процессе профессионального обучения повышается уровень психологической культуры, появляются знания о душе, представления о психологических проблемах и способах их решения – формируется психологическая картина мира.

3. *Нетерпеливый.* Нетерпеливость клиента проявляется в ожидании им быстрого результата от психологической помощи. Это, прежде всего, связано с незнанием им психологических механизмов действия терапии. В сознании клиентов часто присутствует представление о психотерапии как о некотором чудодейственном рецепте, спасительном совете, волшебной таблетке, эффективном перепрограммировании, перекодировании... Не обнаружив вышеперечисленных средств в арсенале психолога/терапевта, клиент часто оказывается разочарованным: «Мы будем разговаривать и это все?», «За разговор нужно платить?», «Психотерапия продлится несколько месяцев?», «Может, Вы попробуйте со мной гипноз?» и т.д.

4. *Рациональный.* Современному человеку все сложнее чувствовать, у него доминирует рациональная сфера при блокировании сферы чувственной. Ценность мышления в сознании современного человека значительно выше ценности чувств, переживаний. Душа становится некоторым атавизмом. Технологические установки распространяются и на область организма, тела. От него требуют безупречной работы, а переживания, чувства лишь отвлекают, становятся помехой. О них вспоминают, когда организм/тело дает сбой. Однако душа начинает «прорываться» в сознание человека в виде тягостных болезненных переживаний, навязчивых мыслей, преследующих страхов. Часто клиенты и просят психотерапевта избавить их от ненужных, мешающих, по их мнению, чувств, надеясь, что чувствами, как и мыслями, можно управлять, оставив только приятные, позитивные и «выбросив» чувства неприятные, причиняющие боль.

5. *Ожидаящий чуда.* Клиенты часто идут к психологу/психотерапевту с ожиданиями целительской помощи и надеждой на чудесное исцеление. В сознании современного человека образ психолога часто рисуется как образ Целителя, Мага, Волшебника, Гуру... При такой установке неизбежны разочарования либо в психологе/психотерапевте, либо в психологии/психотерапии. В первом случае клиенты не сдаются и продолжают поиски такого кудесника, который «разведет руками их боль», решит волшебным образом все их проблемы. Во втором – обесценивают и психолога/психотерапевта, и психологию/психотерапию.

Вышеперечисленные качества современного клиента с определенными установками на психологическую помощь в основном связаны с пока еще невысокой психологической культурой населения. До сих пор в сознании современного человека – потенциального клиента – присутствует весьма смутное представление о психотерапии как о профессии и о психотерапевте как о профессионале. Тем не менее опыт психологической практики дает право утверждать, что в этом направлении наблюдаются позитивные тенденции. Потребности в психотерапии и психотерапевтах становятся частью реальности для современного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лоуэн, А. Психология тела / А. Лоуэн. – М. : Институт Общегуманитарных исследований. – 256 с.
2. Малейчук, Г.И. Клинико-феноменологический метод в исследовании психологического здоровья личности / Г.И. Малейчук // Адукацыя і выхаванне. Псіхалогія. – 2005. – № 2. – С. 43–48.
3. Малейчук, Г.И. Психотерапия как явление современной культуры / Г.И. Малейчук, Б.А. Дробышевский // Психотерапия. – 2012. – № 8. – С. 27–32.
4. Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. – М. : Смысл ; Спб. : Речь, 2003. – 407 с.
5. Райх, В. Характероанализ. Техники и основные положения для обучающихся и практикующих психоаналитиков / В. Райх – М. : Когито-Центр, 2006. – 367 с.

Maleichuk G.I. Psychological Portrait of a Modern Client

The article deals with psychological portrait of a modern client. The concept of client is being defined, as well as criteria of his readiness to accept psychological help. The clinic types of the client are classified, the main problems causing psychological help are analyzed. The personal features of the client are being described.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 01.11.2012

УДК 159.9

Н.А. Окулич**СОДЕРЖАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУГОМ ЧЕЛОВЕКЕ
У ПОДРОСТКОВ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ**

В статье рассматривается проблема отклоняющегося поведения подростков в контексте концепции психологического здоровья. Дается обоснование необходимости использования категории «Другой» для изучения отклоняющегося поведения подростков. В статье представлен сравнительный анализ представлений о другом человеке у обычных и с отклоняющимся поведением подростков. Выявлено, что в сознании подростков присутствуют представления о другом человеке, которые обнаруживают в себе как сходства, так и ряд существенных различий.

Введение

В условиях трансформации современного общества в связи с сопровождающим процессы глобализации ростом сепаратизма, экстремизма и терроризма происходят изменения системы социальных, культурных, нравственных норм и ценностей. Сегодня, в ситуации девальвации духовных ценностей и в погоне за материальными благами, актуальной становится проблема девиантного поведения подростков. С психологической точки зрения, эта проблема заключается в том, что включенный в процесс социализации подросток оказывается дезориентированным относительно выбора «каким быть». В поисках себя, сопровождающимся чувством взрослости и реакциями эмансипации, он (чаще неосознанно) выбирает протест против общества, взрослых, окружающих – против Других, непонятных и непостоянных в своих ценностях и пристрастиях. В данной статье впервые предпринимается попытка рассмотреть отклоняющееся поведение подростков с использованием категории «Другой» в аспекте анализа системы отношений «Я – Другой».

Проблема отклоняющегося от нормы, или девиантного, поведения подростков не нова в психологии. Психологи рассматривают отклоняющееся поведение как пространственный феномен подросткового периода развития, сопровождающий процессы социализации и достижения зрелости (А.Е. Личко, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Шнейдер, Э. Эриксон). В качестве причин отклоняющегося (девиантного) поведения, большинство исследователей называют взаимодействие неблагоприятной социальной ситуации развития ребенка и предрасполагающего к девиациям комплекса его психологических свойств (особенности темперамента, характера, личности) [1; 2].

Понятие «*отклоняющееся поведение*» определяется психологами как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам, а «*девиантное поведение*» – как поведение, отклоняющееся от установленных обществом норм, стандартов (психического здоровья, права, культуры, морали) и не удовлетворяющее существующие социальные ожидания [1, с. 12]. Чаще всего оба эти понятия рассматриваются исследователями как синонимы. Отметим, что в отечественной психологии и психиатрии для определения феномена отклоняющегося поведения чаще используется понятие «*нарушения поведения*» (отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков, суждений, высказываний), в которых реализуется внутреннее побуждение человека [2, с. 94]).

Рассматривая девиантное поведение в качестве одной из форм нарушения поведения в целом, В.Т. Кондрашенко и С.А. Игумнов подчеркивают, что понятие «девиантное поведение» применимо к описанию отклонений в поведении именно здорового человека и тесным образом связано с мотивационной стороной личности [2, с. 96–101]. Поэтому критериями, на основании которых можно отнести наблюдаемое поведение

к категории «отклоняющееся», или «девиантное», выступают социальные, психологические, правовые, культурные нормы, но не медицинские. В данном аспекте проблема отклоняющегося поведения подростков приобретает новое звучание. Поскольку отклоняющееся поведение является распространенным феноменом подросткового периода развития, следствием воздействия неблагоприятной микросреды, а также совокупности психологических свойств индивида, через которые это воздействие опосредуется и преобразуется в систему потребностей, мотивов и ценностей, то в отношении подростков такое поведение должно рассматривать не с позиции психопатологии, а в контексте концепции психологического здоровья.

Термин «психологическое», или «личностное», здоровье был введен в научный обиход И.В. Дубровиной для обозначения духовного благополучия человека [3]. Необходимость в разделении понятий «душевное» и «духовное» здоровье была ранее обозначена Б.С. Братусем, который первым описал феномен «психически здоров, но личностно болен». Сегодня понятием *«психологическое здоровье»* мы обозначаем духовное благополучие человека, выступающее следствием осознания им собственного бытия и условием гармоничного развития, творческой активности и самореализации личности, гарантом ее целостности и сохранности (как меры воздействия на другого человека и самого себя). Основными показателями психологического здоровья являются: *принятие ответственности за свою жизнь; самопонимание и принятие себя; умение жить в настоящем моменте; осмысленность индивидуального бытия; способность к пониманию и принятию другого человека* [4].

Один из ведущих исследователей психологического здоровья О.В. Хухлаева подчеркивает, что психологическое здоровье представляет собой *динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной цели* [5]. Мы разделяем эту точку зрения и считаем, что в данном контексте отклоняющееся поведение можно рассматривать как проявление психологического нездоровья, выступающее следствием рассогласования субъективных и общественных потребностей и проявляющееся в нарушении индивидом установленных обществом норм и стандартов для реализации своих потребностей.

Более того, на наш взгляд, отклоняющееся поведение – это противостояние Я индивида (его потребностей, стремлений, интересов, ценностей и т.п.) и общества как Другого (носителя иных потребностей, интересов, ценностей и т.п.). В отношении подростков это противостояние в форме отклоняющегося поведения служит средством самоутверждения, выражения протеста против несправедливости взрослых и мира в целом и связано с процессами личностного становления: формирование Я-концепции, достижение личностной и социальной идентичности, самоопределение.

Поскольку образ Я подростка формируется под влиянием мнений и оценок окружающих, при сопоставлении индивидом собственных мотивов, целей, результатов поведения с нормами поведения, принятыми в обществе, то феномен отклоняющегося поведения как проявление психологического нездоровья можно рассматривать с позиции изучения взаимоотношений в системе «Я – Другой». Именно взаимоотношения «Я – Другой» (где Я – это система представлений подростка о себе, а Другой – представления о других людях, о жизни, о мире, об обществе как источниках норм, целей, мотивов, форм поведения) опосредуют становление личности в целом, задают предел возможностей для личностной реализации индивида. Поэтому мы считаем, что феномен отклоняющегося поведения подростков отражает создаваемую Другим, будь то родитель, взрослый, сверстник или общество, мир в целом, ситуацию фрустрации его субъективных потребностей. В отношении подросткового периода развития речь идет главным образом, пользуясь терминологией А. Маслоу, о потребностях социальных (в при-

надлежности, в принятии другими) и в престиже (в самоуважении и в уважении со стороны окружающих). Следовательно, отклоняющееся поведение подростков можно рассматривать как форму проявления конфликта между Я и Другим, деструктивными последствиями которого выступает деформация личности в сторону психологического нездоровья, т.е. формирования личностных свойств, усиливающих противостояние индивидуальных потребностей с общественными нормами.

На основании вышеизложенного мы считаем, что решение вопроса о мотивации отклоняющегося поведения подростков возможно через рассмотрение содержания их представлений о Другом, прежде всего, о другом человеке. Мы исходим из того, что сущность представлений – отражение в сознании значимых для индивида особенностей мира в форме образов предметов, людей, событий, носящее обобщенный характер. Эти образы, в свою очередь, служат исходной формой развития и развертывания психической жизни личности и объективируются в речи и поведении индивида [6, с. 429–430]. Следовательно, раскрытие содержания представлений подростков о Другом как о представителе социума, универсума, которому подросток принадлежит и который задает предел его самореализации, позволит выделить систему значений и смыслов, лежащую в основе мотивации отклоняющегося поведения.

Обоснованием необходимости использования категории «Другой» для изучения отклоняющегося поведения выступает положение, разделяемое и философами, и психологами, согласно которому атрибутивной и фундаментально конституирующей характеристикой Я выступает его самовыстраивание в контексте оппозиционного отношения с Другим как Не-Я (Ф. Барт, С. Бенхабиб, М. Бубер, Э. Гуссерль, Г. Марсель, П. Рикер, Е.Е. Вахромов, Л.С. Выготский, Р. Лэнг, К. Роджерс, В.В. Столин, А.Ш. Тхостов, В. Франкл) [7]. Исходя из того, что отклоняющееся поведение – это осознанное противостояние Я индивида и Другого (взрослого, общества в целом) как носителей несовместимых значений и смыслов, потребностей, интересов, ценностей, форм поведения, изучение представлений подростков о Другом, в частности, о другом человеке, позволит выявить противоречия, лежащие в основе обозначенного нами конфликта.

Организация исследования

Целью нашего исследования являлось изучение представлений о другом человеке у подростков с отклоняющимся поведением и у обычных подростков.

В качестве респондентов выступили подростки (141 человек) в возрасте 11–18 лет (согласно возрастной периодизации, предложенной А.А. Реаном [8]). При этом *экспериментальную группу* составили подростки с отклоняющимся поведением: лица, состоящие на учете в инспекции по делам несовершеннолетних и поставленные на внутришкольный учет Советом профилактики правонарушений и преступлений как «трудные» (n = 75); *контрольную группу* составили обычные подростки (n = 66).

В качестве инструмента изучения представлений о другом человеке мы использовали ряд методик: для определения системы индивидуальных значений, используемых подростками для описания другого человека и выделения его качественных характеристик – методика неоконченных предложений и методика свободного описания (модифицированный вариант методики «20 утверждений самоотношения» Т. Мак-Партленда, М. Куна); для оценки психологической дистанции в системе отношений «Я – Другой» – графический тест исследования уровней самосознания «16 Я-позиций» (С.М. Меджидова) [9]; для выявления детерминант отношения подростков к другому человеку – методика личностного дифференциала.

Методами настоящего исследования выступили: метод контент-анализа, методы обработки эмпирических данных: математическая статистика и качественная характеристика; структурный метод интерпретации материала. Отметим, что обработка дан-

ных проводилась отдельно для двух групп респондентов. А использование метода контент-анализа для обработки данных по методике неоконченных предложений и методике свободного описания позволило выделить категории, содержательно раскрывающие представления подростков о другом человеке.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты обработки данных по методике неоконченных предложений и методике свободного описания посредством метода контент-анализа представлены в таблице 1. Здесь отражены наиболее часто встречающиеся категории, раскрывающие представления подростков о другом человеке. Также в таблице в процентном выражении указана интенсивность каждой категории для двух групп респондентов. В последнем столбце таблицы приведены значения $\Phi_{\text{эмп.}}$ статистического критерия различий Фишера (Φ), применяемого нами для сопоставления степени выраженности выделенных критериев в обеих группах респондентов.

Таблица 1 – Категориальная организация представлений о другом человеке у обычных подростков и у подростков с отклоняющимся поведением

Категория	Обычные подростки (n = 66), %	Подростки с отклоняющимся поведением (n = 75), %	Значение $\Phi_{\text{эмп.}}$
Наличие взаимодействия	83,33	96	2,447
Отсутствие взаимодействия	6,061	13,33	1,493
Наличие дистанции	19,7	9,333	1,777
Отсутствие дистанции	53,03	54,67	0,201
Познанность другого	115,2	84	7,027
Непознанность другого	90,91	50,67	8,869
Значимость другого	45,45	42,67	0,338
Незначимость другого	22,73	0	5,812
Принятие другого	21,21	46,67	3,223
Быть принятым другим	50	43	0,799
Сходство Я с другим	169,7	176	0,841
Отличность Я от другого	124,2	93,33	6,985
Положительная оценка	263,6	316	9,592
Отрицательная оценка	93,94	86,67	1,860
Нейтральная оценка	190,9	200	3,614
Конкретный другой	86,36	81,33	1,357
Обобщенный другой	206,1	201,3	1,599
Сильные качества другого	40,91	69,33	3,431
Слабые качества другого	9,091	25,33	2,613
Активность другого	193,9	142,7	6,624
Пассивность другого	4,545	4	0,148

Сравнение категориальной сетки сознания в области представлений о другом человеке у разных групп респондентов показывает, что подростки выделяют в качестве значимых такие особенности другого человека, как наличие взаимодействия (открытость контакту), отсутствие дистанции, принятие подростка другим, степень познания другого, степень сходства и различия с ним, активность другого как его бытие в мире. В представлениях подростков другой человек – это конкретный индивид из их ближай-

шого окружения, достаточно значимый, или обобщенный другой как человек вообще, понятие для обозначения любого представителя человеческого рода.

Следует также отметить, что в образе другого человека у подростков из обеих групп представлены все три его компонента: познавательный (когнитивная карта другого человека), оценочный (система значений, отражающая отношение индивида к другому человеку) и поведенческий (особенности построения взаимоотношений с другими людьми как результат самоопределения подростка в системе общественных отношений). Выявленное нами доминирование последних двух компонентов образа представлений о другом человеке отражает общую тенденцию подросткового периода развития. Система представлений подростка о себе как «Я» опосредована системой социальных отношений, в которые включен подросток: в общении с окружающими, через сравнение себя с другими людьми происходит процесс самопознания. Поэтому в представлениях о другом человеке отражаются такие значимые для подростка особенности другого человека, как контактность и наличие референтных качеств.

Сравнительный анализ категориальной организации представлений о другом человеке у обычных подростков и у подростков с отклоняющимся поведением, осуществленный с применением статистического критерия Фишера (ϕ), свидетельствует о наличии в ней различий по частоте встречаемости ряда категорий. Так, полученные величины $\phi_{\text{эмп.}}$ при $\phi_{\text{кр.}} = 1,64$ для $p \leq 0,05$ и $\phi_{\text{кр.}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$ попали в зону значимости для категорий «Наличие взаимодействия», «Познанность другого», «Непознанность другого», «Незначимость другого», «Принятие другого», «Отличность Я от другого», «Положительная оценка другого», «Нейтральная оценка другого», «Сильные качества другого», «Слабые качества другого», «Активность другого». Следовательно, в представлениях обычных подростков другой человек – это знакомый или незнакомец, отличный от Я и незначимый, но активно проявляющий себя в жизни, в мире. В то же время для подростков с отклоняющимся поведением характерно представление о другом человеке как о контактирующем, взаимодействующем с подростком, а потому принимаемом им, положительно или нейтрально оцениваемом в зависимости от выраженности личностных качеств: силы или слабости соответственно.

Результаты графического теста исследования уровней самосознания «16 Я-позиций» (С.М. Меджидова) [9], обработанные с помощью статистического критерия Хи-квадрат (χ^2) показывают, что существенных различий выраженности психологической дистанции в системе отношений «Я – Другой» не выявлено: $\chi^2_{\text{эмп.}} = 16,344$ при $\chi^2_{\text{кр.}} = 22,362$ для $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{кр.}} = 27,688$ при $p \leq 0,01$. Так, для обеих групп респондентов характерными Я-позициями в системе отношений «Я – Другой» являются:

- а) «Эгоцентрическая позиция личности» (авторитарное Я, сильно выраженное противопоставление значимого Я и незначимого Другого);
- б) «Недовольство собой» (заниженная самооценка, страх перед другими, враждебность, недоверие, ощущение давленности);
- в) «Выделение и противопоставление себя на фоне таких же незначимых других при отсутствии полного включения в жизнь».

Кроме того, эмпирически было установлено, что для подростков с отклоняющимся поведением характерна Я-позиция «Отсутствие большой значимости себя и других как результат слияния Я с такими же другими», а для обычных подростков – Я-позиция «Отсутствие противопоставления и значимости себя и других».

Применение статистического критерия Фишера (ϕ) позволило выявить в обеих группах респондентов наличие различий по параметру Я-позиции «Равное отношение к другим при наличии противопоставления своего Я другим» ($\phi_{\text{эмп.}} = 2,518$). Так, обычные подростки демонстрируют склонность противопоставлять свое Я другим, подчеркивать свою отличность от окружающих индивидов. Полученные результаты подтвер-

ждает данные предыдущих методик: сравнительный анализ категориальной организации представлений о другом человеке у подростков из обеих групп, осуществленный с применением статистического критерия различий Фишера (ϕ), показал пре валирование категории «Отличность Я от другого» у обычных подростков.

Были выявлены статистически достоверные различия относительно выраженности психологической дистанции в системе отношений «Другой – Я»: $\chi^2_{\text{эмп.}} = 30,892$ при $\chi^2_{\text{кр.}} = 22,362$ для $p \leq 0,05$ и $\chi^2_{\text{кр.}} = 27,688$ при $p \leq 0,01$. С помощью статистического критерия Фишера (ϕ) было установлено, что эти различия (соответствующие значения $\phi_{\text{эмп.}}$ при $\phi_{\text{кр.}} = 1,64$ для $p \leq 0,05$ и $\phi_{\text{кр.}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$) выражаются в следующих параметрах Я-позиции: «Равное отношение к другим при наличии противопоставления своего Я другим» ($\phi_{\text{эмп.}} = 3,116$), «Равное, уважительное отношение к другим дополняется ощущением некоторого родства и единства существования» ($\phi_{\text{эмп.}} = 3,401$), «Позиция ребенка» (отсутствие самостоятельности, зависимость, уступка своего пространства другим) ($\phi_{\text{эмп.}} = 2,536$), «Полное растворение в социуме» (нет осознания своей личности, индивидуальности, Я) ($\phi_{\text{эмп.}} = 2,755$). Таким образом, для подростков с отклоняющимся поведением в большей степени характерно ощущение со-существования с другими в социуме, вплоть до растворения, потери своей индивидуальности, своего Я. Для обычных подростков свойственно осознание и позиционирование своей индивидуальности, отличности от других людей, отражающее (на фоне еще не оформившегося Я) присущую им эгоцентрическую позицию ребенка.

Результаты методики личностного дифференциала представлены в таблице 2, где отражены факторы, детерминирующие отношение подростков к другому человеку, и показатели степени их выраженности.

Таблица 2 – Показатели степени выраженности детерминант отношения подростков к другому человеку, %

Фактор	Оценка			Сила			Активность		
	Высокие	Средние	Низкие	Высокие	Средние	Низкие	Высокие	Средние	Низкие
Обычные подростки (n = 66)	57,6	34,9	7,6	48,5	50	1,5	45,5	48,7	6,1
Подростки с отклоняющимся поведением (n = 75)	53,3	36	10,7	30,7	62,7	6,7	32	61,3	6,7

Результаты исследования, полученные нами по методике личностного дифференциала и обработанные с помощью статистического критерия различий Фишера (ϕ) свидетельствуют о различиях в распределении высоких показателей фактора «Сила» между различными группами респондентов $\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,767$ при $\phi_{\text{кр.}} = 1,64$ для $p \leq 0,05$ и $\phi_{\text{кр.}} = 2,28$ для $p \leq 0,01$. В представлении подростков с отклоняющимся поведением другой человек реже оценивается как волевой, уверенный в себе, независимый и склонный рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, чем в представлении обычных подростков. В распределении средних, высоких и низких показателей по факторам «Оценка» и «Активность», а также средних и низких показателей по фактору «Сила» статистически достоверных различий выявлено не было. Иными словами,

в представлениях подростков из обеих групп другой человек выступает личностью, потенциально достойной уважения благодаря наличию у нее положительных, социально одобряемых качеств. Однако при этом в представлениях респондентов другой человек не всегда обладает независимостью и стойкостью перед жизненными трудностями; он недостаточно активен, эмоционален и открыт контакту, вследствие чего не обладает для подростков достаточной референтностью.

Заключение

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что в сознании подростков присутствуют образы представления о другом человеке, которые обнаруживаются у обычных подростков и подростков с отклоняющимся поведением как сходства, так и ряд существенных различий.

Сходства в представлениях подростков из обеих групп респондентов проявляются в выделении ими в качестве значимых следующих особенностей другого человека: контактность, тождественность/нетождественность Я, активность, наличие положительных, социально одобряемых качеств, определяющих меру значимости другого как референтного объекта.

Различия в представлениях о другом человеке у подростков обнаруживают себя:

1) в выделении подростками с отклоняющимся поведением поведенческого компонента в образах представлений: акцентируется контактность другого, готовность взаимодействовать с подростком; ощущение со-существования с окружающими, приводящее к нивелированию собственного Я и Я другого человека, ожидание от другого полного соответствия приписываемым ему референтным качествам;

2) в образах представлений о другом человеке у обычных подростков доминирует оценочный компонент: подчеркивается отличность собственного Я от активного Другого, что отражает эгоцентрическую позицию еще не оформившегося Я, отсутствует интерес к Другому на фоне повышенного интереса к собственному «Я».

Полученные результаты мы интерпретируем в контексте особенностей подросткового периода развития. Как мы отмечали выше, в подростковом возрасте происходят процессы личностного становления (формирование Я-концепции, достижение личностной и социальной идентичности и самоопределение), опосредованные отношениями с другими людьми, в которые включен подросток. Именно в системе отношений «Я – Другой» объективируются для подростка, становятся доступными осознанию особенности его Я, нормы и ценности, значения и смыслы, определяющие в дальнейшем и его психическую жизнь, и демонстрируемое поведение. Другой как Не-Я задает границы субъектности подростка, делает видимым его Я. Поэтому для подростка важно быть принятым другим, взаимодействовать с ним, разделять взгляды, ценности, интересы друг друга, быть на равных и одновременно иметь возможность оставаться самим собой – «Я». Реакции эмансипации, характерные для подросткового периода развития, опосредуют подростковое стремление позиционировать свое Я как отличное от Других и тем самым добиться признания собственной значимости.

Здесь мы вплотную подходим к проблеме отклоняющегося поведения подростков. Если окружающая подростка социальная среда комплементарна его Я, то можно говорить об успешном достижении подростком социально-психологической и личностной идентичности. Если подростковое Я постоянно испытывает сопротивление социальной среды как нежелание других замечать и принимать его, допускать существование отличий, то процессы идентификации затруднены: подросток оказывается дезориентированным в силу несоответствия его собственной системы значений и смыслов той, которая постулируется социумом. Не желая смириться с непризнанием и неприятием его Я со стороны Других, подросток в качестве протеста против вселенской не-

справедливости нарушает навязываемые ему нормы и ценности, что приводит к отклоняющемуся поведению и деформации его личности в сторону девиантности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что потребность в принятии и признании со стороны Другого и несоответствие Другого ожиданиям подростка приводят к отклоняющемуся поведению как форме протеста против несправедливости мира, непредсказуемого, нестабильного, противопоставляющего себя еще не сформировавшемуся Я подростка. Отсутствие интереса к подростку, неприятие его Я и любого его отличия от навязываемых Другим (обществом, миром в целом, миром взрослых как довлеющим над слабым и не оформившимся подростковым Я) стандартов – все это приводит к недостаточной информированности подростка о том, кто он есть как «Я», каковы его реальные и потенциальные возможности. Поэтому отклоняющееся поведение – это не болезнь роста, но диагноз общества, воспитывающего личность, в полной мере это общество отражающую.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2007. – 336 с.
2. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция : Учеб. пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Минск : Аверсэв, 2004. – 365 с.
3. Педагогика психологического образования / под. ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург, 2000. – 356 с.
4. Гришанова, З.И. К вопросу о диагностике психического здоровья личности / З.И. Гришанова, Е.В. Левченко // Прикладная психология. – 2002. – № 2. – С. 90–96.
5. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.В. Хухлаева. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
7. Окулич, Н.А. Категория «Другой» в контексте проблемы идентичности: теоретический анализ философского и психологического подходов / Н.А. Окулич // *Веснік Брэсцкага ўн-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2011. – № 1. – С. 167–173.
8. Психология человека от рождения до смерти. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
9. Режим доступа : <http://psychology.az/about.php#Z2>.

Okulich N.A. The Content of Another Person Representations Among the Teenagers with Deviant Behavior

The article examines the problem of teenagers' deviant behaviour in terms of the concept of psychological health and states the necessity to single out the category «Another person» as a subject of deviant behaviour study. The author presents the comparative analysis of another person representations of ordinary teenagers and of those with deviant behaviours. It is revealed that the consciousness of the teenagers contains representations about another person which display both similarity and considerable differences.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 01.11.2012

УДК 159.9

*Л.Г. Лысюк, Е.Г. Богдан***РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ
СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Представленная статья посвящена изучению взаимосвязей между особенностями самосознания и становлением смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте. На основе эмпирических исследований, в которых принимали участие 130 человек в возрасте 17–23 лет, были выявлены и описаны типы смысложизненных ориентаций, а также уровни развития рефлексии и образа «Я», показано, что на протяжении юношеского возраста они претерпевают значимые изменения. Сопоставительный анализ особенностей изучаемых психических структур позволил выделить шесть сочетаний качественно своеобразных особенностей этих образований и показал, что качественные изменения рефлексии, временных и ценностных измерений образа «Я» предшествуют качественным изменениям смысложизненных ориентаций. Это может свидетельствовать о том, что самосознание выступает в качестве существенного условия развития смысложизненных ориентаций.

Введение

В психологии развития юношеский возраст характеризуется прежде всего как период, в котором человек впервые начинает искать всеобъемлющие жизненные принципы и ценности, как возраст становления мировоззрения, личностного и профессионального самоопределения, приобретения психологической, эмоциональной автономии. Именно в это время молодые люди начинают выстраивать жизненные и временные перспективы [1; 4; 6; 9]. Ряд исследователей полагает, что именно на этом этапе онтогенетического развития впервые начинаются поиски смысла собственной жизни (Ш. Бюлер, В. Штерн, Э. Эриксон, К. Обуховский, Л.И. Божович, И.С. Кон, Г.А. Вайзер). Констатация этих важнейших изменений личности вызывает дальнейшие вопросы, касающиеся поиска психологических закономерностей и механизмов их развития. Вполне очевидным является то, что за всеми этими изменениями стоят процессы, направленные на сознательное строительство самого себя, иначе говоря, необходимым условием появления указанных новообразований является определенный уровень развития самосознания. Говоря об исследованиях особенностей самосознания в юношеском возрасте, следует подчеркнуть, что обычно изучается, какие изменения происходят в Я-концепции молодых людей (Э. Эриксон, Р. Бернс, К. Роджерс, Дж. Марсиа, Л.И. Божович, В.В. Столин, Г.А. Цукерман, С.Г. Якобсон и др.). Если же речь идет о процессах, лежащих в основе развития Я-концепции, или, говоря словами У. Джеймса, о функционировании «Я познающего», то данных о развитии этой составляющей самосознания крайне мало (Н.И. Гуткина; О.И. Каяшева, Г.Г. Кравцов; Е.В. Хаййнен). Исходя из обозначенной проблемы, целью представленного исследования является изучение взаимосвязей между особенностями самосознания и становлением смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте.

Становление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте

Известно, что вопросы о смысле жизни долгое время рассматривались в рамках теологии, философии, этики и художественной литературы. Как правило, размышления авторов были направлены на определение того, в чём состоит наиболее достойный для человека смысл жизни. Анализ психологических аспектов изучения смысла жизни позволил увидеть, что смысл жизни, определяемый прежде всего как главенствующая идея, включаясь во внутренний мир человека, существенным образом изменяет как внутренние, так и внешние характеристики его жизнедеятельности, создавая

тем самым особую смысложизненную реальность. Специфика этой реальности обнаруживается в особенностях мотивационно-потребностной сферы, в отношении человека к будущему и к собственному развитию (прогностические и динамические аспекты), в определенных эмоциональных состояниях и способах организации жизнедеятельности (эмоционально-волевые показатели), в содержании ценностей (трансцендентные ценности).

Смысложизненные ориентации определяются нами как субъективная позиция человека по отношению к объективно существующей смысложизненной реальности. Они включают в себя как знания, представления о смысложизненной реальности, так и стремление найти и утверждать собственный смысл жизни. Т.е. смысложизненные ориентации обнаруживаются также в переживании и оценке наличия или отсутствия смысла «моей» жизни. Следует сказать, что исследования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте обычно направлены на изучение представлений о смысле жизни у молодых людей (Г.А. Вайзер; Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова; Т.Г. Цигулева, Т.А. Бирюкова; С.В. Кучеровская, А.В. Старикова, В.К. Карпинский и др.).

Для изучения становления смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте нами была использована беседа. Молодых людей спрашивали, что такое смысл жизни; просили описать людей, обладающих и не обладающих смыслом жизни; выясняли, имеют ли они сами смысл жизни, используя шкалу Дембо–Рубинштейн.

Исследование, в котором приняли участие 130 студентов (64 юноши, 66 девушек) трех возрастов: 17–18 лет, 19–20 лет и 21–23 лет, проводилось индивидуально.

Полученные данные позволили выявить определенную логику становления смысложизненных ориентаций. Так, их развитие начинается с появления у молодых людей представлений о более очевидных особенностях смысложизненной реальности: они понимают, что смысл жизни обладает побудительной силой (мотивационно-потребностные характеристики), обнаруживается в определенных эмоциональных состояниях (переживание удовлетворенности жизнью, наполненности бытия и пр.) и способах организации жизнедеятельности субъекта (эмоционально-волевые признаки). Несколько позже у них возникают представления о том, что смысл жизни является условием изменения, развития человека (динамический аспект) и выступает как основа проектирования, планирования будущего (прогностические показатели). Позже всего в структуре представлений о смысложизненной реальности обнаруживаются размышления о том, что смысл жизни приобретаетсся благодаря ценностям. Только после этого у молодых людей появляется потребность в ценностях трансцендентного характера (содержательные особенности). Разумеется, что уже наличие представлений о смысложизненной реальности можно рассматривать как проявление у молодых людей в той или иной степени интереса к ней. Однако эти представления существуют, но не пережиты. Дальнейшее развитие смысложизненных ориентаций, как показывают результаты исследования, связано с возникновением вопроса относительно собственного смысла жизни, что может служить показателем появления потребности в поисках смысла личной жизни. Эта потребность выражается также в размышлениях о соответствии или несоответствии своей актуальной жизнедеятельности имеющимся представлениям о смысложизненной реальности, в переживаниях, связанных с «примериванием» этих представлений на себя. Обретение смысла жизни происходит тогда, когда трансцендентные ценности становятся ценностями личными [3].

Особенности самосознания в юношеском возрасте

Анализ исследований, посвященных смыслу жизни и смысложизненным ориентациям, показал, что центральную роль в становлении и функционировании «смысла моей жизни» играет самосознание [2; 9–11]. При этом указывается на то, что смысл

жизни выступает как осознанный образ «Я в будущем», в ядро которого входят трансцендентные ценности (В. Франкл, С. Мадди, И. Ялом, Р. Мэй, А. Лэнгле, К. Обуховский, К. Попельский, С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Братусь). Важно подчеркнуть, что именно в начале юношеского возраста перед молодыми людьми впервые встает проблема несовпадения «Я реального» и «Я будущего». У молодых людей начинаются активные поиски того, какими они хотят стать, что и обнаруживается в появлении жизненной перспективы (К. Обуховский, Б.С. Братусь). Присвоение ценностного содержания и осмысление в свете этого содержания собственной жизни происходит благодаря рефлексивным процессам (С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин). В ранней юности, по мнению Л.С. Выготского, совершается смена «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри» [6]. Именно это вызывает к жизни процессы осмысления собственных мыслей, чувств, действий, поступков. Как показывают исследования О.И. Каяшевой и Г.Г. Кравцова, Е.В. Хаййнен, в юношеском возрасте становится возможным развитие личностной рефлексии, понимаемой как процесс осознания собственных мотивов и ценностей, направленный на интеграцию внутреннего содержания.

Для выявления изменений, происходящих в рефлексии на протяжении юношеского возраста, были использованы следующие методики: опросник рефлексивности А.В. Карпова [7], проективная методика ТАТ, позволяющая изучить качественные особенности рефлексивных процессов, а также анализ ситуаций личностного выбора. Для определения временных измерений и ценностного содержания образа «Я» была разработана методика, в основе которой лежат идеи и приемы методики ценностных ориентаций М. Рокича. В отличие от М. Рокича вслед за польским исследователем Г. Полоком нами были использованы другие группы ценностей, в большей степени соответствующие содержанию смысла жизни: гедонистические, утилитарные и трансцендентные [12].

Проведенное исследование особенностей рефлексии в юношеском возрасте позволило выявить четыре качественно различных уровня развития рефлексивных процессов: описательный, социально-психологический, социально-личностный и личностный, отличающиеся глубиной самопознания, чувствительностью к противоречиям в собственном внутреннем мире, представленностью различных временных измерений образа «Я», а также способностью их сопоставлять. Важным различительным признаком уровней рефлексии является система координат, используемая для понимания собственного внутреннего мира (оценки и мнения других людей или собственные принятые ценности, правила, нормы)¹.

Как уже отмечалось выше, в юношеском возрасте происходит выделение и интенсивное развитие образа «Я в будущем», причем исследователи отмечают в качестве существенной особенности появление в образе «Я» ценностной, нравственной составляющей (Дж. Марсиа, Ф.Е. Василюк). Наши данные показывают, что молодые люди, содержание образа «Я» которых составляют гедонистические и утилитарные ценности, либо не различают содержательно разные временные измерения образа «Я», либо осознают различия между «реальным Я» и «Я в прошлом». Осознание того, что в будущем личные ценности могут измениться по сравнению с актуальными ценностями, связано с появлением в образе «Я» трансцендентных ценностей. У всех молодых людей, дифференцирующих содержание разных временных измерений образа «Я», отмечается наличие в содержании образа «Я» трансцендентных ценностей².

¹ Результаты исследования отражены в статье «Типы саморефлексии белорусских студентов» (на пол. языке) (находится в печати).

² Результаты исследования отражены в статье «Особенности образа «Я» у современных студентов» (находится в печати).

Взаимосвязь самосознания и смысловых ориентаций

Имея данные об особенностях смысловых ориентаций молодых людей, а также результаты изучения рефлексивных процессов и ценностно-временных характеристик образа «Я», мы сопоставили все полученные данные каждого участника исследования. Это позволило выявить *шесть вариантов* взаимосвязей смысловых ориентаций и указанных особенностей самосознания.

Первый вариант характеризуется отсутствием представлений о смысле жизни, а также каких-либо признаков наличия потребности в смысле собственной жизни. У молодых людей этого типа вопросов о смысле жизни не возникает. Подобные особенности смысловых ориентаций коррелируют с описательной рефлексией, что выражается в отсутствии способности понимать внутренний мир другого человека, а также в том, что в самосознании представлены лишь актуальные переживания, появление которых обычно связывается с внешними обстоятельствами. Молодые люди с такими особенностями самосознания, как правило, субъективно нечувствительны к ситуациям выбора, в рамках которых возникает необходимость обращения к своему внутреннему миру.

В таком внутреннем мире не обнаруживается содержания образа «Я в будущем» как отличного от «реального Я». Также не возникает необходимости размышлять над изменениями собственных ценностей во времени. При этом в содержании «актуального Я» присутствуют только гедонистические и/или утилитарные ценности. Описанный вариант сочетания смысловых ориентаций, рефлексии и образа «Я» был обнаружен у 7,6% обследованных молодых людей.

Второй вариант свойственен 5,1% обследованных студентов. У них также не было обнаружено ни представлений о смысловой реальности, ни каких-либо признаков наличия потребности в смысле собственной жизни. Вместе с тем у этих молодых людей появляется *интерес к внутреннему миру другого человека* и собственным психическим состояниям. Они начинают понимать, что другие люди могут иметь чувства и взгляды, отличные от их собственных, осознают существование во внутреннем мире *противоречивых чувств и тенденций*. Однако появление тех или иных психических состояний во внутреннем мире молодые люди обычно связывают только с внешними обстоятельствами. Такие особенности рефлексивных процессов указывают на появление социально-психологической рефлексии.

Отметим, что ситуации выбора или вовсе не представлены в сознании этих участников исследования, или рассматриваются как ситуативный выбор между двумя вариантами поведения, который осуществляется под влиянием внешних обстоятельств. Мы подчеркиваем это в свете идеи о том, что в ситуации выбора человек обращается к самому себе, иначе говоря, он обнаруживает в самом себе существование противоречивых тенденций, взглядов, чувств, требующих принятия решения [5; 8; 10].

Во внутреннем мире студентов с этим вариантом сочетания смысловых ориентаций и самосознания обнаруживается следующий факт. Содержание образа «Я в будущем» не отличается от «реального Я», но появляется осознание того, что *личные ценности изменились по сравнению с тем, какими они были ранее*. В содержании образа «Я» присутствуют гедонистические и/или утилитарные ценности.

Третий вариант был выявлен у 27,1% молодых людей и характеризуется *появлением представлений* о том, что такое смысл жизни и как смысл жизни проявляется в поведении других людей. Однако показатели потребности в смысле собственной жизни у них отсутствуют.

Рефлексивные процессы студентов третьего варианта взаимосвязей обладают теми же характеристиками, что и во втором варианте. У них отмечается понимание того, что другие люди могут иметь взгляды, отличные от их собственных; интерес

к внутреннему миру другого человека и собственным психическим состояниям, происхождение которых они объясняют внешними обстоятельствами. И обычно характером отношений с другими людьми, тем, как они их оценивают, а также их возможными, предполагаемыми реакциями на те или иные действия молодых людей.

При этом варианте временные и содержательные характеристики образа «Я» такие же, как и в описанном выше втором варианте.

У 16,1% студентов обнаружен *четвертый вариант* сочетания смысложизненных ориентаций и самосознания, который характеризуется следующими особенностями. Молодые люди знают, что такое смысл жизни и как данное явление проявляется в жизни других людей, но у них, как и в третьем варианте, отсутствуют признаки наличия потребности в смысле собственной жизни.

Рефлексивные процессы студентов, отнесенных к четвертому варианту, отличаются от третьего варианта. Качественный анализ показывает, что в ситуациях внутренних противоречий эти молодые люди стремятся разобраться в истоках этих противоречий и преодолеть внутреннюю дисгармоничность. При этом наряду с обращением к внешним критериям оценок своего поведения и собственных внутренних переживаний (представления о возможных оценках и мнениях других людей) они начинают опираться также и на свои личные ценности и стандарты, являющиеся неотъемлемой частью их образа «Я». Осознание существования двух источников самооценивания обнаруживается в том, что для этих студентов присущ выбор эмоционального благополучия.

Именно в этом варианте в отличие от трех описанных выше студенты начинают выделять содержание образа «Я в будущем» как отличное от «реального Я». Но в содержании их образа «Я» по-прежнему присутствуют только гедонистические и утилитарные ценности.

Пятый вариант сочетания, который был зафиксирован у 8,5% студентов, характеризуется наличием представлений о смысложизненной реальности и отсутствием признаков наличия потребности в поисках смысла собственной жизни.

Существенные отличия этого варианта от предыдущих сочетаний взаимосвязей обнаруживаются в самосознании молодых людей. Прежде всего, их рефлексивные процессы приобретают характер *личностных*, что обнаруживается в анализе и упорядочивании внутренних состояний описываемых персонажей, в оценивании их поступков на основе ценностей, в развернутом описании процессов размышления в ситуациях внутренней дисгармонии и противоречивости. Однако по-прежнему в ситуациях выбора эти студенты предпочитают выбор эмоционального благополучия. В содержании образа «Я» данных участников исследования появляются *трансцендентные ценности*, и они начинают выделять образ «Я в будущем» как отличный от «реального Я».

У 24,6% студентов был обнаружен *шестой вариант* сочетания смысложизненных ориентаций, с одной стороны, а с другой – рефлексии, а также временных и содержательных измерений образа «Я». Основные изменения в смысложизненных ориентациях обнаруживаются в том, что эти молодые люди начинают проявлять *интерес к поиску смысла собственной жизни*. Показателем этого служат вопросы, обращенные к исследователю и касающиеся различных аспектов смысложизненной реальности, а также себя в контексте этой реальности. Кроме этого, ситуация самооценивания на шкале Дембо–Рубинштейн позволила обнаружить переживания, связанные с поиском либо осуществлением смысла собственной жизни.

Рефлексивные процессы представителей шестого варианта взаимосвязей носят *личностный* характер, обнаруживающийся в том, что, оказавшись в противоречивой ситуации, они начинают размышлять о принятых ими личных правилах и нормах, которые подвергаются проверке, о вариантах последствий для своего внутреннего мира нарушения и соблюдения этих норм. В их внутреннем мире разворачивается процесс со-

отнесения и выбора между ценностями «реального Я» и «Я в будущем», которые являются основанием для принятия жизненных решений и их реализации. Существенным для понимания сути этого варианта является тот факт, что молодым людям этой группы присущ *моральный выбор*, в котором, как известно, происходит воплощение «Я в будущем» в конкретных актах поведения. Вполне логично, что образ их «Я» включает в себя *трансцендентные ценности*, а сами респонденты демонстрируют осознание того, что содержание их образа «Я» изменилось по сравнению с образом «Я в прошлом» и еще будет изменяться в будущем.

Следует сказать, что сопоставление эмпирических данных 11% студентов нельзя было однозначно отнести к тому или иному из описанных вариантов. Они занимали промежуточное положение между двумя рядом находящимися вариантами сочетания смысловых ориентаций и самосознания. Так, результаты 3,4% молодых людей можно разместить между первым и вторым вариантами, а данные еще 3,4% студентов расположены между третьим и четвертым вариантами. Если все выделенные варианты отражают логику становления смысловых ориентаций во взаимосвязи с рефлексией и особенностями образа «Я», то указанные промежуточные варианты позволяют более детально понять происходящие изменения.

Чтобы ответить на вопрос, действительно ли выделенные варианты отражают развитие смысловых ориентаций и самосознания, проанализируем, изменяется ли их представленность в разных возрастных группах (рисунок 1).

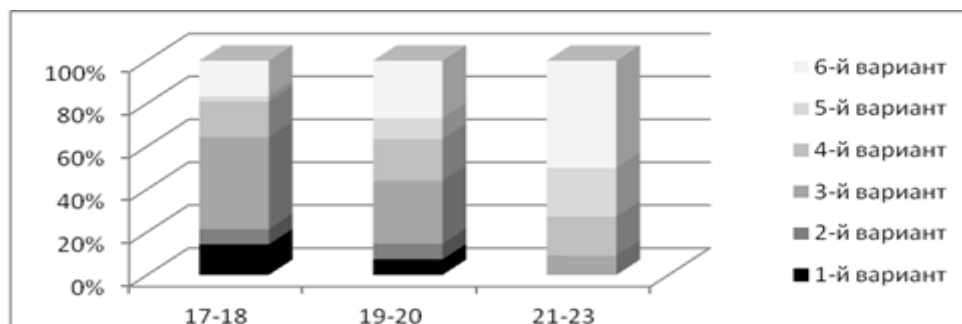


Рисунок 1 – Возрастные особенности взаимосвязей смысловых ориентаций и самосознания в юношеском возрасте, %

Как видно из рисунка 1, с возрастом уменьшается количество молодых людей, демонстрирующих низкий уровень развития смысловых ориентаций, рефлексии и образа «Я», и, соответственно, увеличивается количество студентов, обладающих более высокими показателями исследуемых психологических образований. Статистическая обработка полученных данных с помощью критерия χ^2 Пирсона показала, что различия между возрастными группами значимы: $\chi^2 = 25,13$; $p < 0,05$.

Далее обратимся к более детальному анализу характера взаимосвязей между смысловыми ориентациями, рефлексией и образом «Я», чтобы выяснить направление происходящих изменений. Анализ каждого из указанных образований позволил выделить уровни (или этапы) их развития, отличающиеся друг от друга качественно и условно обозначенные нами как первый, второй, третий или четвертый уровень (этап). Благодаря этому каждый вариант взаимосвязей может быть представлен в виде модели (рисунок 2).

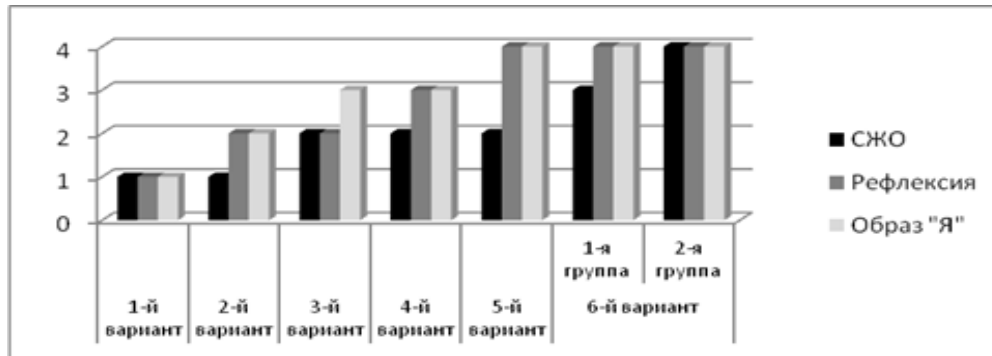


Рисунок 2 – Логика развития взаимосвязей смысловых ориентаций и самосознания в юношеском возрасте

Представленная модель позволяет увидеть, во-первых, тот факт, что развитие смысловых ориентаций сопровождаются качественными изменениями в рефлексии и образе «Я» молодых людей, что указывает на наличие прямых взаимосвязей между исследуемыми психическими образованиями. Во-вторых, очевидным является то, что изменения в комплексе «смысловые ориентации – рефлексия – образ «Я» начинаются с самосознания, а смысловые ориентации как бы подтягиваются к рефлексии и образу «Я». Этот факт может служить основанием для выдвижения гипотезы о том, что развитие самосознания является фактором становления смысловых ориентаций. И тогда гипотетически этот процесс может выглядеть следующим образом.

Если рефлексия носит описательный характер, а ценностное содержание образа «Я» составляют гедонистические и/или утилитарные ценности, то, как правило, человек оказывается субъективно нечувствителен к ситуациям выбора. При таких обстоятельствах не возникает необходимости обращаться к смысловой реальности (первый вариант). Появление социально-психологической рефлексии с такими особенностями, как понимание, что другие люди могут иметь взгляды отличные от «моих», размышления над самим собой, охватывающие ретроспективный временной спектр (второй вариант), подготавливает почву для выделения некоторых аспектов смысловой реальности в жизни других людей. При этом обращается внимание на более очевидные ее характеристики: мотивационно-потребностные, эмоционально-волевые и динамические (третий вариант).

Дальнейшие изменения связаны с появлением социально-личностной рефлексии, благодаря которой человек начинает обращаться к поиску внутренних причин поведения, размышляет над возможными изменениями себя в будущем (выделяет образ «Я в будущем» как отличающийся от «реального Я»). Однако в ситуациях выбора он по-прежнему опирается на оценки и мнения других людей, поскольку личностно значимыми являются гедонистические и/или утилитарные ценности (четвертый вариант). Уровень развития смысловых ориентаций остается практически неизменным.

Следующие существенные сдвиги в самосознании связаны с появлением личностной рефлексии и включением в содержание образа «Я» трансцендентных ценностей. Однако осуществляемые выборы все еще ориентированы на достижение эмоционального благополучия, что, безусловно, усиливает внутриличностные конфликты. Вслед за изменениями в самосознании начинает появляться более глубокое и всестороннее понимание смысловой реальности: выделяются все ее сущностные особенности, в том числе и то, что смысл жизни составляют ценности, хотя, с формальной точки зрения, явных качественных изменений и не обнаруживается (пятый вариант).

Дальнейшие изменения связаны с появлением в субъективном опыте молодых людей ситуаций морального выбора. Именно на этом этапе появляется понимание того, что источником смысла жизни являются трансцендентные ценности. Вслед за этим актуализируется и потребность в поисках смысла собственной жизни, что обнаруживается в вопросах, касающихся различных аспектов смысловой реальности, а также относительно самого себя в контексте этой реальности, а затем обнаруживается наличие переживаний осмысленности собственной жизни (шестой вариант).

Представленная модель становления смысловых ориентаций во взаимосвязи с рефлексивными процессами, а также временными и ценностными измерениями образа «Я» была положена в основу разработанной нами программы, направленной на развитие самосознания у студентов.

Заключение

1. В юношеском возрасте происходят значимые качественные изменения в смысловых ориентациях, рефлексии, а также временных и ценностных измерениях образа «Я».

2. Результаты эмпирического исследования показали, что качественные изменения рефлексии, временных и ценностных измерений образа «Я» предшествуют качественным изменениям смысловых ориентаций. Это может свидетельствовать о том, что самосознание выступает в качестве существенного условия развития смысловых ориентаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Братусь, Б.С. Смысловые сферы личности / Б.С. Братусь // Психология личности : хрестоматия ; под ред. Д.А. Райгородского. – М. : Изд. дом Бахрам-М, 2000. – С. 385–456.
3. Богдан, Е.Г. Представления о смысле жизни у современной молодежи / Е.Г. Богдан // Вестник Брестского университета. Сер. 3. Филология. Педагогика. Психология. – 2010. – № 1. – С. 125–130; Богдан, Е.Г. Типология смысла жизни у современной молодежи / Е.Г. Богдан // Современное состояние и перспективы развития психологии общения : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 8–9 октября 2010. – Гродно, 2010. – С. 53–59.
4. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
5. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 200 с.
6. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.
7. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 44–56.
8. Корнилова, Т.В. Методологические проблемы психологии принятия решений / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 7–17.
9. Обуховский, К. Психология влечений / К. Обуховский. – М. : Прогресс, 1972. – 248 с.
10. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

12. Polok, G. Preferencje aksjologiczne studentów jako wezwanie do dawania świadectwa dla chrześcijańskich pracowników nauki / G. Polok // Nauka – Etyka – Wiara 2007; konferencja chrześcijańskiego forum pracowników nauki, Rogów, 18–21 października 2007. – Warszawa, 2007. – S. 263–276.

Lysiuk L.G., Bohdan H.G. Development of Self-Consciousness as a Condition of Evolution of «Sense-of-Life» Orientations in Adolescence

A given article is dedicated to study of interconnections between peculiarities of self-consciousness and raising of «sense-of-life» orientations among young people. Based on the empirical research, in which 130 persons aging from 17 to 23 years old took part, discovered and described were types of «sense-of-life» orientations, as well as levels of development of reflection and self-concept; it was shown also that during the adolescence they are changing significantly. Comparative analysis of peculiarities of psychic structures under study allowed to define six compositions of qualitatively distinct peculiarities of such constructions, and showed, that qualitative changes in reflection, time and value measurement of self-concept precede qualitative changes in «sense-of-life» orientations. This can be considered as a proof of the fact that self-consciousness is an important condition of the development of the «sense-of-life» orientations.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 05.11.2012

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Акуліч Н.А. – магістр псіхалагічных навук, выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Аніскевіч Т.С. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры прыродазнаўча-матэматычных дысцыплін Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бай А.А. – старшы выкладчык кафедры сацыяльна-медыцынскіх дысцыплін Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Богдан А.Р. – магістр псіхалагічных навук, старшы выкладчык кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Будзько Т.С. – кандыдат фізіка-матэматычных навук, дацэнт, загадчык кафедры метадык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Бут-Гусаім С.Ф. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Здановіч А.М. – старшы выкладчык кафедры метадык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Кавальчук В.М. – аспірант кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Кісель Т.А. – кандыдат філалагічных навук, старшы выкладчык кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Крашаніннікава Ю.А. – кандыдат філалагічных навук, супрацоўнік сектара фальклора Інстытута мовы, літаратуры і гісторыі Комі навуковага цэнтру Уральскага аддзялення РАН (г. Сыктыўкар, Расійская Федэрацыя)

Куліковіч У.І. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры рэдакцыйна-выдавецкіх тэхналогій Беларускага дзяржаўнага тэхналагічнага ўніверсітэта

Кунцэвіч Л.К. – старшы выкладчык кафедры метадык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Лысюк Л.Г. – доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Ляшчынская В.А. – доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны

Малаткова Ю.В. – аспірант кафедры методыкі выкладання замежных моў Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта

Малейчук Г.І. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Мельнік А.І. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры методык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Мішчанчук М.І. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Навіцкая В.В. – магістр філалагічных навук, аспірант кафедры тэорыі літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Напрыенка Г.В. – старшы выкладчык кафедры методык дашкольнай адукацыі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Нуждзіна Т.С. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай літаратуры Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І.П. Шамякіна

Праневіч Г.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Рубанюк Э.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры граматыкі і гісторыі нямецкай мовы Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта

Сакалова Т.В. – аспірант кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Салаўёва В.А. – магістр педагагічных навук, настаўнік англійскай мовы вышэйшай катэгорыі, аспірант кафедры методыкі выкладання замежных моў Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта

Саўчук В.В. – аспірантка кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сацута І.У. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сянькевіч Т.В. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры тэорыі і гісторыі рускай літаратуры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Яцэвіч А. – кандыдат педагагічных навук, выкладчык Беластоцкай Недзяржаўнай вышэйшай педагагічнай школы (г. Беласток, Рэспубліка Польшча)

УДК 811.161.3

Мішчанчук М.І.

ЭВАЛЮЦЫЯ ТВОРЧАСЦІ МАКСІМА ТАНКА

У артыкуле раскрываецца своеадметнасць стылю Максіма Танка, на якім адбілася імкненне мастака слова да нязмушанага, адкрытага пісьма, што спалучае адзнакі эпічнага, лірычнага і драматургічнага спосабаў мастацка-вобразнага перасатварэння рэчаіснасці.

Здаўна ў літаратуразнаўстве склалася доказная і пераканальная канцэпцыя родаў і жанраў літаратуры, паводле якой, на думку Арыстоцеля, Гегеля, Бялінскага, усё слоўнае мастацтва падзяляецца на тры роды – аб’ектыўны (эпас), суб’ектыўны (лірыка) і сінтэтычны (драма). Нагадаем на гэты конт выказванне Арыстоцеля пра спосабы пераймання (можна сказаць і пра перасатварэнне) рэчаіснасці ў мастацтве: «пераймаць у адным і тым жа адно і тое ж можна, расказваючы пра падзею, як пра штосьці адлучанае ад сябе, як гэта робіць Гамер, ці так, што пераймальнік застаецца сам сабою, не мяняючы свайго твару, ці прадстаўляючы ўсіх паказаных асоб дзейнымі і дзейнымі». Па сутнасці, старажытны філосаф вызначыў па спосабу стварэння прыгожага тры роды літаратуры – эпас, лірыку і драму. Пазней Арыстоцелеву формулу ўдакладніў і развіў далей Гегель, які расшыфраваў яго палажэнне пра розныя формы аповеду ў слоўным мастацтве і прыйшоў да высновы пра тры віды словатворчасці: аб’ектыўны (тэзіс) – эпас, суб’ектыўны (антытэзіс) – лірыка, дзейсны (сінтэз) – драма. Выкладкі згаданых філосафаў тычацца «чыстых» родаў літаратуры, уласцівых (з пэўнымі адхіленнямі) эпосе эйдэтычнай (традыцыяналісцкай) паэтыкі, якая доўжылася з VII–VI стст. да нашай эры да сярэдзіны другой паловы XVIII ст. у Еўропе і XIX–XX стст. на Усходзе. Менавіта ў гэты час, пры ўсёй запраграмаванасці на каноны, адбывалася паступовае ўзрасцанне ролі ўскоснай формы перадачы чужога выказвання і нарацыі, адбываўся рух ад лінейнага (дакладнага) стылю перадачы ўскоснай мовы да маляўнічага (пераважна-эмацыйнага, экспрэсіўнага) стылю пісьма. Аўтарскі тэкст усё больш і больш «наступаў» на ўскосную мову герояў, у выніку чаго з’явіліся ўжо тры апавядальныя сітуацыі: аўтарыяльная, пры якой аўтар аддалены ад аб’екта адлюстравання, выконвае ролю не персанажа, а каментатара падзеі; Я-апавядальная (аўтар – герой твора, удзельнік падзей, апавядальнік); Не-Я-апавядальная (нейтральная, персанальная). Рэзкага бар’еру паміж імі, асабліва паміж першымі, не было, ён пастаянна пераадольваўся, і надзвычай актыўна ў эпоху выпрацоўкі прынцыпаў модульнай паэтыкі, што прыпадае на другую палову XVIII–XXI стст.

У выніку рухомасці аб’ектыўнага і суб’ектыўнага фактараў, іх большай ці меншай дыстанцыйнасці ў творах і з’явіліся міжродавыя ўтварэнні (ліра-эпас, ліра-драматургія, драма-эпіка), актывізавалася ўзаемапранікальнасць (дыфузійнасць) родавых адзнак. Яшчэ ў большай ступені адбываліся і адбываюцца ў эпоху суперніцтва рэалізму і постмадэрнізму змены ўнутры саміх літаратурных родаў: змешваюцца адзнакі класічных жанраў, утвараюцца новыя жанравыя разнавіднасці (ода-элегія, элегія наадварот (сатырычная ці іранічная), публіцыстычная медытацыя, ідылія-пародыя і інш. у лірыцы, лірычны раман, раман-пародыя, «маленькі раман» і інш. у эпасе і г.д.).

Асабліва значныя змены адбыліся і адбываюцца ў лірыцы, якая эпізуецца і драматызуецца. Пра фактар драматызацыі ў ёй яшчэ ў далёкія 1970-я гады пісала вядомая

даследчыца Лідзія Гінзбург, адзначаючы, што драматургія проста-такі «ўразаецца» ў паэзію А.С. Пушкіна. Наш Максім Гарэцкі ў сувязі з гэтым таксама назваў асобныя вершы Уладзіміра Дубоўкі дзеяпеснямі. На жаль, да гэтага часу мы надзвычай мала ўвагі надаем выяўленню ролі ў лірыцы такіх фактараў, як дыялогавасць (хіба не на ёй пабудавана паэзія Пімена Панчанкі, Анатоля Вярцінскага і многія вершы Максіма Танка?), дзеянне знешняе (падзейнае) і ўнутранае (псіхалагічнае).

Для нас таксама не меншую цікавасць уяўляе даследаванне таго, як, якімі спосабамі, прыёмам і дасягаецца «пераплаўка» прадметна-рэальнага свету ў свет перажыванняў у самым суб'ектыўным родзе літаратуры. А яна, на нашу думку, абумоўлена яго неаднароднасцю, гістарычна, калі не гнасіалагічна, зададзенай, вынікам якой і стаўся відавочны для многіх спецыялістаў-філолагаў «падзел» лірыкі на чатыры «ступені» (узроўні) паводле выяўлення (удзелу) у ёй суб'ектыўнага фактару: медытатыўную, «чыстую» (IV, вышэйшы ўзровень); нораваапісальную або эталагічную, пераважна сатырычна-павучальнага зместу (III узровень); выяўленчую і выяўленча-апісальную, у якой узмацняецца наратыўны фактар, што дамінуе ў эпасе (II узровень); апісальную, найбліжэйшую да эпічнага роду літаратуры (I узровень). Заўважым, што ўзроўні пададзены ў парадку градацыі, нарошчвання суб'ектыўных пачуццяў, перажыванняў у мастацкіх творах. Адначасова таксама, што прапанаваная нам канцэпцыя падзелу лірыкі на ўзроўні (ступені, групы) з'яўляецца досыць хісткай, аднак мае права на існаванне ва ўмовах актыўных міжродавых і міжжанравых зменаў, уласцівых літаратурнаму працэсу XX – пачатку XXI стагоддзяў.

Акрэсленыя намі тэндэнцыі выразна прасочваюцца на прыкладзе паэзіі класіка нашай літаратуры, 100-годдзе з дня нараджэння якога прыпадае на гэты год, Максіма Танка. Народжаны барацьбой беларусаў за ўз'яднанне ў суровыя 1930-я гады, вязень Лукішкаў, падследчы польскай дэфензівы, юнак Яўгеній Скурко стаў лідэрам беларускай паэзіі ды і ўсяго мастацтва слова следам за Янкам Купалам і Якубам Коласам, годна пранёс эстафету, прынятую з іх рук, праз навальнічнае XX стагоддзе, пакінуўшы сваім наступнікам заповіт – шанаваць раней выпрацаваныя чалавечыя маральныя каштоўнасці, быць паслядоўнымі ў любові да роднага, крэўнага, помніць выпрабаванні, наканаваныя лёсам, так, як помніў ён сам. У апошнім зборніку вершаў з гаваркай назвай пра прагу «ачышчэння агнём» сумлення «Errata» чытаем пранізлівыя да болю, нацятыя, як струна, радкі:

Не вязе мне, спадары, прызнацца.
Паспяшыў калісьці нарадзіцца,
Не наўчыўся бізнесам займацца
І не ўцёк у свой час за граніцу.

Сёння мо хадзіў бы ў патрыётах,
Геніяльных бардах-адраджэнцах
І ніякіх бы не знаў турботаў
І ніякай арытміі сэрца.

А то ўзяўся ратаваць Еўропу
Ад няволі, цемрашальства, злобы...
Дзесьці спяць мае сябры ў акопах.
Дай і мне, Бог, легчы з імі побач [1, с. 12].

Гэтыя радкі не выпадковыя. Адрасаваныя перабудовачнаму часу, яны прасякнутыя адчуваннем вернасці пражытай/перажытай эпосе, надзеі на перамогу добра і справядлівасці на зямлі, мінуламу, што разбураецца на вачах, але засталася ў сэрцы і свядомасці як праўдзівае, нефальшывае, некан'юнктурнае. Верш, як, дарэчы, і пераважна ўся паэзія Максіма Танка, уяўляе сабой дыялог з уяўнымі апанентамі, актыўнымі ліквідатарамі выпрацаваных раней каштоўнасцей у імя невядомага новага.

Ужо ў самым пачатку размовы пра неардынарнасць пошукаў выдатнага мастака слова звернем увагу на дыялогі (а значыцца, драматургічны) пачатак у яго спадчыне, на тое, што паэт незаўважна лёгка «пераключае» ўвагу рэцыпіента з «Я» на «Яны», што працытаваны верш з'яўляецца ў адначасе і маналагічнай споведдзю пра сябе, вынікі свайго жыцця, і публіцыстычнай (сцішанай, нягучнай, але, як заўсёды ў Танка, уважанай, важкай) размовай з апанентамі. У творы, такім чынам, сышліся дамінантныя адзнакі лірыкі і драмы.

Драматызацыя як эстэтычны фактар, што дынамізуе, актывізуе дзеянне, надае «рухомасць» думкам і разважанням паэта, узмацняе і эмацыянальнасць выказвання. І дасягаецца яна двума спосабамі. Па-першае, у аповед (споведзь) уводзіцца дыялог ролевых герояў – вандроўніка, якога «шукаюць катаў» кулі, і селяніна («Грукаючы ў дзверы»), селяніна і яго сына-вязня («Спатканне»), старога вяскоўца і змагара за свабоду краю («Песня кулікоў») (зборнікі «На этапах», «Журавінавы цвет»), маці з дачкой («У садочку май»), ворана і партызана, які памірае «на ўзгорку крутым» («На ўзгорку»), Антона Нябабы і смерці («Антон Нябаба», зборнікі «У дарозе» і «След бліскавіцы»); лірычнага героя і чалавека («Я спытаў чалавека»), лірычнага героя і трох крумкачоў («Тры крумкачы кружаць-тужаць...»), лірычнага гароя і экзаменатараў («На экзамене») (зборнік «Прайсці праз вернасць»).

У гэтых і многіх іншых творах дыялог адбываецца паміж рэальнымі, яўнымі апанентамі, у адкрытай форме. Аднак у паэта вельмі шмат вершаў, у якіх лірычны герой (ён жа – аўтар), вядзе размову з уяўнымі апанентамі, з тымі, хто не прымае непасрэдных ўдзел у дыялогу, але якім адрасаваны паэтавы радкі. Заяўка была зроблена на такое адраснае пісьмо ў ранніх палемічных вершах паэта «Адказ», так падобных да Купалавых твораў-зваротаў да прыгнятальнікаў народа, прэрэватняў, манкуртаў. Размова з фармальна адсутнымі апанентамі «афармляецца» звароткамі ці, як у вершы у самым пачатку: «О, не пакідай мяне, смех...» з кнігі «Збор калосся», і разгортваецца, перасатвараецца ў аргументаваны адказ апанентам:

О, не пакідай мяне, смех:
Ты нам дорыш светлае шчасце,
Звініш, як узветраны снег,
Бароніш ад суму-напасці,

Злучаеш далоні сяброў,
І грэеш у непагадзь ласкай,
І з твараў фальшывых багоў
Зрываеш бязлітасна маскі... [2, с. 283].

Ці зваротак можа ісці ў канцы верша, як бы падводзіць вынікі палемічнага выказвання, падсумоўваць назіранні аўтара (Максім Танк, заўважым, надзвычай лагічны і доказы ў творах падобнага характару), як гэта зроблена ў творы «Калі перад судом» са зборніка «Errata», які варта прааналізаваць больш падрабязна, каб выявіць дамінантныя прынцыпы Танкавага «дыфузійнага» пісьма. Напачатку працытуем увесь тэкст:

Калі перад Судом Апошнім апынуся
І запытаюць, у грахах ці каюся, спашлюся
На тое, што ў жыццёвым амбарасе
На гэта, Спадары, не меў я часу,
У няспынных будучы камандзіроўках,
У пошуках сваіх дарог нялёгкіх.
А з нейкаю прэрэватняў зграяй
Не буду грукаць я і ў дзверы рая... [1, с. 97].

Верш астрафічны, напісаны «як на духу», на адным дыханні, як кажуць у народзе, адным выдыхам незадаволенасці, болю пры выглядзе (адчуванні) таго, што адбываецца ў «перабудовачны» час страты жыццёвых арыенціраў, здрадніцтва высокім мэтам пабудовы самага справядлівага (так лічылася!) грамадства на зямлі, прыстасаванства, імкненне нажыць капітал у новых умовах лёгкай цаной – крытыкай ранейшага, самасуеўшчынай з усімі яе паследствамі. Лірычны герой не гоніцца за дзяшовай славай. Яму няма часу на «перабудову», бо ён выконваў і выконвае сваю місію шукальніка, барацьбіта, прарока. Верш прасякнуты сумам (на тое ён і элегія) на свой адрас і страсным (хоць і на спакойнай, «удумлівай» хвалі выказаным) недаверам да спадароў, якія выдаюць сябе за лідараў нацыі, патрыётаў на новым жыццезтапе.

Твор лаканічны, складаецца з васьмі зрыфмаваных памежна радкоў. Напісаны ў форме размовы, разважання, папераджальнага меркавання пра тое, што можа адбыцца з паэтам пасля смерці, калі з'явіцца ён перад Судом Апошнім і будзе трымаць экзамен перад вышэйшымі сіламі. Верш вольны ад залішніх тропай, якія толькі б уводзілі ў бок, «раскідвалі», раздвойвалі (як плуг, што разворвае ўвосень бульбу ўроскідку) успрымання рэцыпіента. Наша ўвага спыняецца толькі на вобразах «жыццёвы амбарас» (слова нечаканае, рэдкаўжывальнае!) і традыцыйных, я сказаў бы, «будзённых», але наэлектрызаваных глыбокім пачуццём эпітэтах, разарваных інтанацыйна словам у першым выпадку («у няспынных будучы камандзіроўках») і падкрэсленых пастаноўкай пасля вызначальнага слова, ды яшчэ для рыфмоўкі, у канец радка («дарог нялёгкіх»). Другі эпітэт, дарэчы, рыфмуецца невыпадкова са словам «камандзіроўкі»: паэт падкрэслівае сваю місію вандроўніка, камандзіраванага на зямлю з мэтай устаўлення на ёй гармоніі і парадку, ваяра-агітатара за высокія ідэалы. І тут ужо выяўляецца (праз невыпадковасць рыфмоўкі таксама!) сэнсавая сувязь з пушкінскім, лермантанаўскім, купалаўскім прарокам, пасланым на зямлю «глаголом жечь сердца людей», сляпых рабіць відушчымі. Звернем увагу і на тое, што камандзіроўкі Танкавага героя пазначаны як няспынныя, ён увесь у руху, «у пошуках сваіх дарог нялёгкіх», неад'емных ад дарог тых, да каго камандзіраваны.

Твор «разгортваецца» адначасова ў трох ракурсах – апавядальна-эпічным (апісанне «яўкі» перад Судом Апошнім, «даклад», пра што давядзецца гаварыць і як прыйдзеца апраўдвацца перад Вышэйшымі Суддзямі), лірычным (два апошнія радкі – выгукі пра вернасць абраным – з кантэксту ўсёй творчасці паэта відаць – агульначалавечым ідэалам) і драматургічным (адбываецца дыялог сумленнага, паслядоўнага ў адстойванні сваіх поглядаў чалавека з «пярэваратняў зграяй»). Такім чынам, перад намі твор сінтэтычнага характару: у адначасе эпічная сцэнка-апісанне, лірыка-публіцыстычны выгук у абарону каштоўнасцей, якія страчваюцца, і драматычны дыялог, перамова з апанентамі, якія застаюцца па-за рэальным (у «фактуры» твора) дзеяннем, але сталіся яго рухаючай сілай, прычынай разгортвання дыскусіі.

Дыялогава (драматургічны) пачатак выяўляецца і ў спрэчках паэта з самім сабою, вынікам чаго з'яўляецца (становіцца) саштурхоўванне тэзісаў і антытэзісаў, а душой твора – палеміка. Як у вершы «Пакуль п'яе сэрца» са зборніка «Збор калосся». Зыходны трохрадковы тэзіс вызначае праблему: хто колькі хацеў бы жыць на свеце. Наступная кампазіцыйная частка прэзентуе адказы-тэзісы на гэтае пытанне кветак, птушак, звяроў і дрэў. Трэцяя частка – выніковы тэзіс-адказ на пастаўленае пытанне аўтара – мастака слова. Верш-дыскусія, верш-разважанне, верш-дыялог з самім сабою, з светавымі рэаліямі трымаецца на драматургічным пачатку: лірычны герой тут дзейнічае словам, рухам думкі, калі так можна сказаць. Гэтая думка ўзмацняецца, эмацыянальнасць нарошчваецца па меры пералічэння адказаў на пастаўленае пытанне, паўтарамі асобных слоў, фраз, інверсійнасцю («Покуль іх носяць крылы»), бяззлучнікаваасцю, замененай паўзамі («Матылі – покуль цвітуць кветкі»). Дасягнуўшы высокага ўзроўню эмацыяна-

сці ў другой частцы верша, паэт пераходзіць на шэпт, сцішана, у размоўным стылю, неяк будзённа, але так, што рэцыпіента «дрыжыкі бяруць», прамаўляе, выдыхае сваё жаданне жыць, пакуль пые яго сэрца. Дыялог з самім сабой і з усім светам, з намі, чытачамі, завяршаецца на сцішанай элегічнай ночце, сумна і годна:

Аднойчы разважалі,
Колькі хто хацеў бы
Жыць на свеце.

Матылі –
Покуль цвітуць кветкі,
Птушкі –
Покуль іх носяць крылы,
Звяры –
Покуль іх кормяць ногі,
Дрэвы – покуль на сваіх плячах
Трымаюць неба.

– Ну, а ты? –
Спыталі ў мяне.

– Хіба пакуль
Пые маё сэрца [2, с. 308].

Вынікам уплыву эпасу на лірыку Максіма Танка, як пісалі і пішуць даследчыкі яго творчасці М. Ароўка, У. Калеснік, В. Рагойша, М. Мікуліч ды іншыя, стала пераадоленне бар'ераў класічнага сілаба-танічнага вершавання, выйсце на верлібр. Паэт вольна пачувае сябе ў апісанні, у канстатацыі, у паслядоўным пералічэнні рэалій жыцця, з'яваў, якія яго зацікавілі. Жыццё зямное, як адзначыў у цудоўным уступным артыкуле Васіль Зуёнак да выбраных твораў паэта, складае аснову паэзіі выдатнага майстра, а «сама паэтычная стыхія ...трымаецца на размоўнай плыні» [2, с. 7]. Паэт звычайнае перасатварае ў паэтычнае, з апісання выкрэслівае агонь высокага лірызму, пра што сведчаць загалоўкі зборнікаў і асобных твораў: «На этапах», «Пад мачтай», «Журавінавы цвет», «След бліскавіцы», «Мой хлеб надзённы», «Глыток вады», «Дарога, закалыханая жытам», «За маім сталом», «Збор калосся», «Маці», «Ластаўкі», «Камяні», «Ave Maria», «Стары мост», «Шыбы старой камяніцы», «Перакройванне шыняля», «Мыццё бабкі Улліаны», «Даведнік», інш. Шырокая панарама жыцця паўстае з вершаваных радкоў паэта. Жыцця жывога, не прыдуманнага, да болю знаёмага, штодзённага і будзённага, вечнага, святога, як у «Іліядзе» і «Адысеі», коласаўскай «Новай зямлі» ды ў чорнаўскіх раманах. Драбніца да драбніцы – і атрымліваецца бязмежная карціна. Да таго ж – нераўнадушная, эмацыйна-страсная. Пераход ад апісання да перажывання часта адбываецца ў вершах Максіма Танка неяк непрыкметна, нібы сам сабою, як вось у гэтым шасцірадкавым шэдэўры:

Калі адрозніваць мы толькі пачалі
Світальную зару ад полымя пажару,
След плуга – ад крывавага трапаў на зямлі,
І мірны гром – ад бомбавых удараў,
Як смерць, агледзеўшыся, нас вяртае зноў
Да папалішчаў, кастылёў, крыжоў [1, с. 43].

Сакрэт падобных «зямных» вершаў Максіма Танка, іх глыбокі філасофскі змест, думаецца, лягчэй спасцігаецца ў святле вучэння «матэрыяліста» Яўгена Баратынскага, які ў вершы «Смерць» раскрыў агульную дыялектыку жыццёпрацэсу, паказаў канец жывога як пачатак новага жыцця, ухваліў смерць за тое, што яна «дае межы раслінам», каб не пакрыў злавесным ценем лес зямлю і не «вырас злак да нябёсаў» (адсюль зы-

ходная формула паэта – «Смерць дшчэр’ю цемры не лічу я»). Дыялектыка жыцця, рух з часовага ў вечнасць – вось сэнс існавання ўсяго існага, а тым больш – існавання чалавечтva. І тут крыецца разгадка ўлюбёнасці нашага мастака слова ў так званыя кропкі (драбніцы) чалавечага побыту, у свет прыроды. Менавіта яны (падобна як у рускага паэта-сімваліста Уладзіміра Салаўёва) з’яўляюцца тымі блёсткамі-іскрынкамі, з дапамогай якіх пераадольваецца зло часовага і адбываецца першая перамога Добра як носбіта вечнасці. У сувязі з адзначаным, можна згадзіцца з выказваннем В. Брусава наконт дамінантных асаблівасцей мастацтва слова яго калег (ды і яго самога): «Барацьба з светам Часу заключаецца ў пастаянным памкненні да свету Вечнасці, у пошуку ў абсягах жыцця прасветлін Вечнага, у перамозе зямнога тлену і ў канчатковай перамозе смерці» [3, с. 309]. Адным з сродкаў дасягнення падобнай велічнай мэты, нароўні з павышанай увагай да «прасветлін Вечнага» ў жыцці (прырода, побыт), Максім Танк лічыў захаванне Памяці. Даўняй, пакінутай папярэднікамі, і бліжэйшай, пакінутай уласным жыццём, пройдзенымі дарогамі, што праягальні праз вернасць, закалыхваліся жытам, спыняліся за бяседным сталом, кружлялі ў полі, дзе спелілася калоссе, і, нарэшце, прывялі паэта да Суда Апошняга, запатрабавалі ад яго erraty, самапакання, самаачышчэння.

Максім Танк – арыгінальны паэт. Пяняр не толькі і не столькі пераходзячых, абмежаваных малым часам ісцін, але і вечных катэгорый чалавечага існавання. Яго стылявыя пошукі, манера пісьма грунтуюцца на сінтэзе родава-жанравых адзнак, вольным карыстанні прыёмамі эпічнага, лірычнага і драматургічнага спосабаў мастацка-вобразнага перасатварэння свету.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Танк, М. Errata : Вершы, пераклады / М. Танк. – Мінск : Маст. літ., 1996. – 143 с.
2. Танк, М. Выбранае. Вершы / М. Танк. – Мінск : Маст. літ., 1993. – 335 с.
3. Брюсов, В. Владимир Соловьёв. Смысл его поэзии / В. Брюсов // Поэзия серебряного века. – М. : Дрофа, 2004. – Т. 1 – 368 с.

Mishanchuk M.I. Evolution of M. Tank's Literary Work

The article reveals the originality of the style of Maxim Tank, which reflected the desire of the writer to the natural, open letter, which combines the features of the epic, lyric and dramatic ways to artistically-shaped image in the world.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 05.09.2012

Г.М. Праневіч

**УЛАДЗІМІР КАЛЕСНІК І ГУМАНІТАРНАЯ НАВУКА:
ВОПЫТ І ПЕРСПЕКТЫВЫ**

90-гадовы юбілей з дня нараджэння Уладзіміра Калесніка ўжо сам па сабе сур'ёзная нагода, каб звярнуцца да асобы і творчай спадчыны творцы – былога прафесара і шматгадовага загадчыка кафедры беларускай літаратуры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта, таленавітага вучонага-літаратуразнаўцы і пісьменніка, аднаго з карыфееў беларускай гуманістычнай думкі другой паловы XX стагоддзя. Складаныя праблемы, якія перажывае сучасная гуманітарная навука, тэндэнцыі да звужэння сферы яе даследаванняў і ўжывання ў сістэме вышэйшай і сярэдняй адукацыі і выхавання робяць гэты зварот асабліва актуальным.

У.А. Калеснік быў яркім прадстаўніком гуманітарнай навукі ў класічным рэнесансавым разуменні і ўспрыняцці гэтага феномена як сукупнасці самых разнастайных ведаў і навук аб чалавеку і грамадстве: філасофіі, гісторыі, літаратуры, рэлігіі, жывапісу, медыцыны і інш. Вучоны-энцыклапедыст і носьбіт універсальнай гуманітарнай веды, ён яшчэ ў савецкія часы чытаў лекцыі па эстэтыцы для дактароў і персаналу ў медыцынскіх установах горада, на прафесійным узроўні займаўся жывапісам, фатаграфіяй, разьбой па дрэве. Дасканала ведаў не толькі ўласна гуманітарныя дысцыпліны (літаратуру, фальклор, філасофію, грамадзянскую гісторыю і гісторыю мастацтваў і рэлігіі), але і практычны бок жыцця – земляробства, цеслярства, плятагонства (бацькаў занятак) і г.д.

Каштоўнасць асобы, навуковай і творчай спадчыны Уладзіміра Калесніка тым больш значныя, што ягоны жыццёвы шлях пралёг праз жыццё ў Заходняй Беларусі, выпрабаванні Другой Сусветнай і Вялікай Айчыннай войнаў. Значны ўплыў на ягоны светапогляд як пісьменніка і вучонага аказалі дзве хвалі грамадска-палітычнай лібералізацыі і духоўна-творчай эмансipaцыі і разняволення грамадства ў часы хрушчоўскай адлігі і гарбачоўскай перабудовы сярэдзіны 80–90-х гг., якія стымулявалі і накіроўвалі ягоную навуковую і творчую ініцыятыву і дзейнасць. Пісьменнік разумеў, што ў такія перыяды абуджэння грамадства патрэбны новыя арыенціры, якія б адпавядалі стоеным чаканням і ўнутраным патрэбам народа.

Агromністы жыццёвы вопыт, змена розных грамадска-палітычных і ідэалагічных укладаў і арыентацый стымулявалі ягонае станаўленне як даследчыка-канцэптуаліста, тэарэтыка, які ішоў ад канкрэтных фактаў і жыццёвых назіранняў да тэарэтычных асэнсаванняў і высноў, стварэння шырокай панарамнай карціны гісторыка-літаратурнага працэса. Вузкапрофільнасць, дробнатэм'е, фрагментарнасць, якія пануюць у сучаснай гуманітарнай навуцы, былі не ягоным выбарам. Глыбокія і разнабаковыя тэарэтычныя гуманітарныя веды і веданне рэальнага жыцця спалучаліся і выяўляліся ў арыгінальных літаратуразнаўчых і мастацкіх назіраннях У. Калесніка. Вось, напрыклад, якія вывады з назіранняў над жыццём аднавяскоўцаў рабіў ён у сваёй аўтабіяграфічнай кнізе «Доўг памяці»: «У свядомасці сіняўцаў было ажно тры рэчаіснасці: гераічная, райская і марная. Першую ўвасабляла зімовая пушча і летні Нёман, вазацка-плытвіцкая эпапея; другую – былы царскі Пецябург, лёгкая і паплатная праца, гарадскія прысмакі; ...трэцяя рэчаіснасць была вясковая, кара-вая, шэрая і драбязговая, яна не мела ні часу, ні сезону, яна гняздзілася тут, на вёсцы, пад саламянымі стрэхамі, ля дымных печаў, за скупымі сталамі, за прасніцамі і за кроснамі, у гумнах на таку пад аднастайны стукат цапоў, у хлявах і хлёўчыках, дзе раўла і пішчала, мэкала і бэкала скацінка-жывацінка. Дзве часткі рэчаіснасці мелі эстэтычны знак плюс, ява ўваходзілі ў катэгорыю ўзнёслага і

прыгожага, гераічнай явы і салодкай памяці, а трэцяя адмаўляла іх, аспрэчвала. З гэтых аспрэчнасцей і клопатаў выцякала сіняўская іронія, насмешка з шэрага побыту».

Гуманітарныя даследаванні, навука, якую ствараў У.Калеснік, былі ўсталяваны не толькі на трывалым фундаменце традыцыйнай гісторыка-культурнай школы і прынцыпах марксісцка-ленінскай дыялектыкі, але насілі сістэмны, канцэптуальны характар, вылучаліся глыбінёй і народным поглядам на жыццёвыя з’явы.

Цэласны падыход да аб’ектаў навуковага даследавання, шырыня і энцыклапедызм ведаў у іх міждысцыплінарных узаемасувязях і прычынна-выніковай абумоўленасці былі асновай ягонага даследчыцкага метаду і поспехаў у распрацоўцы ідэалогіі і эстэтыкі Беларускага Шляху як скразнога, магістральнага напрамку даследаванняў, пазначаных выхадам і публікацыяй у друку такіх знакавых для беларускага літаратуразнаўства прац, як «Паэзія змагання: Максім Танк і заходнебеларуская літаратура» (1959), «Час і песні» (1962), «Зорны спеў» (1975), «Ветразі Адысея. Уладзімір Жылка і рамантычная традыцыя ў беларускай паэзіі» (1977), «Зорны спеў», «Тварэнне легенды» (1987), «Усё чалавечае» (1994). Якраз у гэтай паслядоўнасці выхаду кніг-манаграфій, у якіх даследчык рухаўся ад заангажаванай сацыяльнымі і нацыянальнымі праблемамі літаратуры Заходняй Беларусі да рамантызму і захаплення айчыннай гісторыяй, адраджэнскімі постацямі Ф. Скарыны і М. Гусоўскага, заключалася ягонае спасціжэнне Беларускага Шляху як тварэння нацыянальнай легенды, ветразем якой з’явіўся паслядоўны гуманізм, аб чым ён так яскрава заявіў у сваёй апошняй, развітальнай кнізе «Усё чалавечае...».

У. Калеснік быў адным з першых у беларускім літаратуразнаўстве 1950–70-х гг., хто вельмі хутка зразумеў, што актуальны сацыяльны і рэвалюцыйны змест літаратуры (а нават і такой пераважна была масавая паэзія Заходняй Беларусі) не вычэрпвае і далёка не раскрывае ўсяго багацця зместу нацыянальнага жыцця, якое ўгрунтавана на тысячагадовым вопыце і традыцыях народнага жыцця. Што масавай літаратуры Заходняй Беларусі для мастацкага самапазнання катастрофічна не стае гістарычнай глыбіні і рэтраспектывы, праявы якіх ён назіраў у лепшых творах М. Гарэцкага, В. Ластоўскага, У. Жылкі, Н. Арсенневай, М. Танка. Адсюль ягоны зацікаўлены зварот да літаратуры эпохі Сярэднявечча і Рэнесансу, да асобы і творчасці Ф. Скарыны і М. Гусоўскага, пра якіх яму ўдалося сказаць сваё глыбокае і арыгінальнае слова.

Як даследчыка і мастака яго вылучалі найперш маральна-эстэтычная чуласць, непрымання і адпрэчвання амаральнасці, крывадушша і фальшу. Праўда – якой бы цяжкай і горкай яна не была – стаяла за ўсім, што ён не рабіў, пісаў ці думаў. Яна была адзіным, самым высокім і годным крытэрыем ягоных ацэнак, паводзін, маральнай пазіцыі, якая ўзвышала даследчыка над усімі прыяцельскімі, сямейна-сваяцкімі, ідэалагічнымі і іншымі прыхільнасцямі і сімпатыямі, бо была бяспрэчнай асновай нармальнага чалавечага жыцця і стасункаў паміж людзьмі.

Аб гуманістычных і маральных прынцыпах, што ляжалі ў аснове навуковай і пісьменніцкай этыкі У.А. Калесніка, выразна сведчыць расказаны ім у аўтабіяграфічнай кнізе «Доўг памяці» адзін з эпизодаў жыцця аднавяскоўцаў пад Польшчай: «За зямлю, за права ўладаць ёю ішлі бойкі і здараліся забойствы. На прадзіўленне ўсе злачынствы на глебе ўласніцтва вельмі лагодна караліся ўладамі. Так, Аляксееў малодшы брат Уладзік, будучы прымаком у Ярэмічах, забіў вечарам на полі швагра і трапіў у турму ўсяго на тры гады, ды і то ўладкавалі яго там кашаварам, так што вярнуўся выпасеным, з гладкаю мордай і прыстойным пузам. Дзівіліся людзі, а чулыя да праўды – пляваліся і адварочваліся ад забойцы, не пазнавалі, бо пазнаваць жа азначала хоць часткова мірыцца з яго ўчынкам, дапускаць, што і такое правамерна ў жыцці». Не дзіўна, што гуманітарную навуку, сферу адукацыі, асветы і школьніцтва У.А. Калеснік разглядаў як справу грамадзянскую, якая павінна палепшыць духоўны стан грамадства, вызначыць для яго сэнсоўныя гуманістычныя мэты, а таксама ідэйныя, маральныя і эстэтычныя ім-

ператывы. У гэтым сэнсе вузаўская навука, у параўнанні з акадэмічнай, была для прафесара асаблівай сферай, бо была звязана з жывым працэсам адукацыі і выхавання грамадства, адчувала жывыя токі і патрэбы, якія ішлі ад людзей, і аказвала на іх самы непасрэдны і дзейсны ўплыў. Менавіта пагэтаму пастаянны і сістэматычны занятак навукаю У. Калеснік лічыў важнейшай асновай паспяховай і прадуктыўнай вучэбна-педагагічнай дзейнасці прафесарска-выкладчыцкага склада. Навукова-тэарэтычную аснашчанаць лекцый і практычных заняткаў, абазначанаць выкладчыкаў у навейшых дасягненнях сучаснай гуманітарнай навукі, умённе творча выкарыстоўваць іх у вучэбным працэсе, пры аналізе мастацкіх твораў, разглядаў як асноўны крытэрыі іх вартасці.

Паводле ягонага цвёрдага пераканання, без навукі няма прафесійнага творчага росту выкладчыка ВНУ. Таму якасці і актуальнасці навуковых даследаванняў выкладчыкаў прыдаваў асаблівае значэнне, бачыў кожнага, сачыў за прафесійным ростам, чытаў усе публікацыі, якія папярэдне выносіліся на абмеркаванне. «Брэсцкая марка» літаратуразнаўчай навукі пры ім стаяла і каціравалася ў рэспубліцы надзвычай высока. Нездарма са сцен нашай alma mater выйшлі такія вядомыя ў Беларусі вучоныя-літаратуразнаўцы, як член-карэспандэнт НАН Беларусі У.В. Гніламёдаў, доктар філалагічных М.А. Тычына, прафесары І.С. Шпакоўскі, А.А. Майсейчык, В.Я. Зарэцкая, цяперашняя плеяда ўніверсітэцкіх філалагаў-навукоўцаў, што працягваюць традыцыі Калеснікавай школы.

У.А. Калеснік ніколі не баяўся ісці нецярэбленымі сцежкамі, часта выклікаючы агонь на сябе, уступаючы ў вострую палеміку з сталічнымі аўтарытэтамі, калі гэта прэрэчыла ягонаму досведу вучонага і грамадзяніна. Такой была, у прыватнасці, ягоная прынцыповая пазіцыя ў дачыненні да тэорыі так званага паскоранага развіцця беларускай літаратуры пачатку XX стагоддзя, у якой паскоранасць тлумачылася амаль выключна ўплывамі высокаразвітых літаратур суседзяў і ў цэлым сусветнай літаратуры, пры гэтым недаацэньвалася роля нацыянальнага фальклору як фактару яе арыгінальнасці і самабытнасці. Сваёй прыцягальнай асобай, аўтарытэтам незалежнага вучонага і таленавітага пісьменніка У. Калеснік тварыў і ствараў вакол сябе, самадзейную супольнасць творчых людзей, сімвалам і прытулкам для якіх становілася Берасцейскае вогнішча – як ён сам акрэсліў асяроддзе, дзе пануе няўрымслівы дух творчага гарэння...

Ён любіў гэтае таварыскае кола сяброў-літаратараў, вучоных і мастакоў, выкладчыкаў і студэнтаў-пачаткоўцаў, людзей розных узростаў і прафесій, якіх яднаў агонь святой і чыстай любові да радзімы, роднага слова, літаратуры, паэзіі, мастацтва, навукі. У гэтым коле блізкіх па духу людзей ён быў для ўсіх не проста старэйшым сябрам, настаўнікам, але паходняю, носьбітам высокага і ахвярнага Праметэевага агню, што здабываў і выкрэсваў настойлівай і ўпартай працай на ніве айчыннага пісьменства і культуры.

Захоплены і натхнёны ідэямі слугавання радзіме, людзям роднага краю, ён пачуваў сябе чалавекам Адраджэння, пераемнікам гуманістычных і асветніцкіх традыцый Ф. Скарыны і М. Гусоўскага, Я. Купалы, Я. Коласа, М. Багдановіча, М. Танка і інш. Ягоны магутны творчы дух і грамадзянскі тэмперамент, энцыклапедычныя веды і эрудыцыя вучонага выклікалі ў малодшых не толькі пашану, але і настойлівае жаданне вучыцца, пазнаваць, тварыць. І на гэтай дарозе ён быў для іх настаўнікам, бацькам, сябрам. Ён прыкмячаў кожны новы талент і быў шчаслівы адчуваннем, як расце і шырыцца знутры Беларусь!..

Імя гэтага выдатнага чалавека – Уладзімір Калеснік. Ужо колькі год як яго няма разам з намі. І замяніць яго ў той ролі і на тым месцы, якое ён займаў у літаратурным і культурным жыцці Берасця і Берасцейшчыны ў 50–90-х гг., не пад сілу аднаму чалавеку. Зрабіць гэта магчыма, хіба што ўсім разам, з’яднаўшы свае намаганні і творчыя сілы дзеля духоўнага прагрэса чалавека і грамадства.