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 / 2011

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі № 26 ад 02.02.2011 г. часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»
ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагагічных і псіхалагічных навуках

ISSN 2218-029X

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 Kosmonavtov, 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 / 2011

According to the order of Supreme certification commission № 26
from February 02, 2010, the journal «Vesnik of Brest University» was included
to the List of editions of the Republic of Belarus for publication of the results
of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Ішчанка Г.М. Агульначалавечае і нацыянальнае ў эсэ У. Караткевіча «Saxifraga» 5

Сацута І.У. Асаблівасці парадыгмаў скланення прыметнікаў у старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле» 10

Станкевіч Л.Ф. Устойлівыя адзінкі мовы з кампанентамі-назвамі свойскіх жывёл (конь, кабыла, жарабок, жарабя) 19

Мішчанчук М.І. Старонка адраджэння: з назіранняў пра паэму М. Гусоўскага «Песня пра зубра», яе пераклады 29

Кузнецова Е.Л. К вопросу о мотивации названий травянистых лекарственных растений 36

Осовская И.Н. Дисенсные маркеры в конфронтативном дискурсе 42

Снежко А.И. Место артикля в системе языка 48

Белка Л.Р. Фарміраванне справаводчай тэрміналогіі беларускай мовы ў пачатку XX ст. (на матэрыяле «Дзелавода» С. Серады) 53

Праневіч Г.М. Ад «Прускай вайны» Яна Вісліцкага да «Песні пра зубра» Міколы Гусоўскага: кантрапункты вайны і міру 59

Лещёва Л.М. Интерактивный компьютерно-опосредованный способ формирования основ переводческой компетенции 69

Бароўская І.А. Вобразна-стылёвыя пошукі беларускай песеннай лірыкі 77

Швед І.А. Тэарэтыка-метадалагічныя асновы даследавання колеравых сімвалаў міфапаэтычнага мыслення беларусаў 84

ПЕДАГОГІКА

Сегенюк Г.В. Системный подход к взаимодействию школы и семьи в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского 90

Кавалевіч М.С. Каштоўнасныя арыентацыі асобы і іх педагагічная падтрымка: сінергетычны падыход 96

Старовойтова Д.А. Методологическая рефлексия педагога-исследователя как фактор качества научного исследования 104

Якуш Е.И. Сущность понятия «ценностное отношение учащихся профессиональных лицеев к избранной профессии»: междисциплинарный подход 112

Решеткина И.В., Селивоник С.В. Адаптация содержания среднего математического образования Республики Беларусь к требованиям Евросоюза средствами систем упражнений 127

Ничишина Т.В. Нарушение внешних и внутренних границ семьи как одна из причин ее неблагополучия 136

Демчук Т.С. Здоровьесозидающая педагогическая деятельность как современная стратегия сохранения и укрепления здоровья школьников 141

Соколова Т.В. Волонтерская деятельность будущих специалистов социально-гуманитарного профиля как условие их профессиональной подготовки 150

ПСІХАЛОГІЯ

Довгая Ю.Л. Понимание слова – основа успешности коммуникации и решения коммуникативно-интеллектуальных проблем 157

Северин А.В. Методика последовательного добавления анализаторов для коррекции нарушений перцептиных действий подростков 165

Комарова И.А. Эмоциональная саморегуляция подростков-сирот: постановка проблемы 173

Бирюкевич Е.А. Особенности жизненных целей у взрослых и лиц юношеского возраста 179

Шматкова И.В. Особенности материнских представлений об эмоциональном благополучии ребенка раннего возраста 189

Сацук А.В. Основные характеристики субъектности как проявления функционирования самосознания личности 195

Клещева Е.А. Типы взаимоотношений родных и неродных родителей и детей в повторнобрачной семье 204

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

Сенькавец Г.А. Складаючыя духоўнага жыцця Максіма Багдановіча 211

Звесткі аб аўтарах 214

© Выдавецтва БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2011

INDEX

PHILOLOGY

Ishchanka H.M. Uladzimir Karatkevich's essay «Saxifraga» 5

Satsuta I.V. The specific morphological features of the adjectives in the old Belarusian translation of the «Attila's history» 10

Stankievich L.F. Verbal set expressions including components referring to domestic animals (horse, stallion, mare, colt) 19

Mishchanchuk M.I. A Piece of Renascence: Thoughts about M. Gusovski's Poem «A Song about Bison» and its Translations 29

Kuznetsova E.L. On motivation of names of herbaceous medicinal plants 36

Osovskaya I.N. Desense markers in confrontative discourse 42

Snezhko A.I. The article in language system 48

Belka L.G. The formation of paper work terminology of the Belarusian language at the beginning of the XX century (on the basis of S. Sereda's «Delovod») 53

Pranevich H.M. From Jan Vislicki's «Prussian war» to Mikola Gusouski's «The song about a European bison»: counterpoints of war and piece 59

Leshchova L.M. Interactive computer-mediated technique for translation competence fundamentals formation ... 69

Borovskaya I.A. Figurative-stylistic searches of the Belarusian lyrics of a song 77

Shved I.A. Theoretical and methodological basis of the research of colour symbols of mytho-poetical thinking of Belarusians 84

PEDAGOGY

Segenyuk G.V. System approach to family and school interaction in the educational heritage by V.A. Sukhomlinsky 90

Kovalevich M.S. Personal value orientations and their pedagogic as support: synergetic approach 96

Staravoitava D.A. Methodological reflection of a teacher-researcher as a quality factor of scientific research 104

Yakush E.I. The essence of the notion «Value attitude towards the chosen profession with the students of professional lyceums»: interdisciplinary approach 112

Rashotkina I.V., Selivonik S.V. Adaptation of the concept of the secondary mathematics education in the Republic of Belarus to the demands of the European Union by means of the exercises systems 127

Nichishina T.V. The breach of external and internal family bounds as one of the cause of its trouble 136

Demchuk T.S. Health improving pedagogical activity as modern strategy of preservation and strengthening of pupils' health 141

Sokolova T.V. Volunteer Activity in the Context of Training of Future Specialists of Social-and-Humanitarian Specialization 150

PSYCHOLOGY

Dovgaya Y.L. Understanding of the word – the basis of success of communications and the decision of communicatively-intellectual problems 157

Severin A.V. Application technique of consecutive addition of analyzers for correction of perceptual actions teenagers with computer addiction 165

Komarova I.A. Emotional self-control of teenagers-orphans: problem statement 173

Birukevich E.A. Peculiarities of the life goals of adults and young people 179

Shmatkova I.V. The peculiarities of mothers' representations of toddlers' emotional well-being disorders 189

Sazhuk A.V. The major characteristics of subjectivity manifesting of functioning of self-consciousness 195

Kleshcheva E.A. The types of relations between native and nonnative parents and children in repeated marriage families 204

EVENTS, DATES, JUBILEES

Senkavets H.A. Components of spiritual life of Maxim Bagdanovich 211

Information about the authors 214

© Publishing house of BrSU named after A.S. Pushkin, 2011

ФІЛАЛОГІЯ

УДК 821.161

Г.М. Ішчанка

АГУЛЬНАЧАЛАВЕЧАЕ І НАЦЫЯНАЛЬНАЕ Ў ЭСЭ У. КАРАТКЕВІЧА «SAXIFRAGA»

У артыкуле асэнсоўваецца рэцэпцыя У. Караткевічам жыцця і творчасці класікаў украінскай літаратуры Тараса Шаўчэнкі і Лесі Украінкі. Зроблены гісторыка-функцыянальны аналіз эсэ «Saxifraga».

Лёс прывёў Уладзіміра Караткевіча на зямлю Украіны ў гады ваеннага ліхалецця. Будучы пісьменнік разам з маці трапіў у Кіеў адразу пасля яго вызвалення ад фашыстаў. Аўтабіяграфічная аповесць «Лісце каштанаў» (1974), нарыс «Мой се градок!» (1982) надзвычай ярка і эмацыйна перадаюць успрыманне старажытнага горада вачыма хлопчыка-падлетка. Як і родны горад У. Караткевіча Орша, Кіеў раскінуўся на берагах Дняпра – калыскі славянскай культуры. Рака яднала любімыя гарады і народы. Атмасфера старадаўняга велічнага стольнага горада выклікала ў душы У. Караткевіча разуменне сэнсу свайго чалавечага прызначэння. Пісьменнік прызнаецца: «…Я паступова адчуў галоўнае ўва мне, прыналежнасць да Вялікай Гісторыі Славян, да гісторыі народаў, у тым ліку да ўкраінскага, што складаюць маё племя. Уваходзіў у галоўную справу майго жыцця: асэнсаванне нас, сённяшніх, асэнсаванне таго, хто мы ёсць сёння і куды мы ідзём, – праз асэнсаванне нашага ўчора» [3, с. 116].

Восенню 1944 года сям'я Караткевічаў вярнулася на Беларусь. У Оршы юнак закончыў сярэднюю школу і ў 1949 годзе паступіў вучыцца на філалагічны факультэт Кіеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта. Праз гады, ацэньваючы свой юнацкі выбар, ужо вядомы пісьменнік адзначыць: «І я, відаць, не дужа памыліўся, прадчуваючы, што менавіта там мне ўдасца лепей зразумець мінулае ўсходнеславянскіх народаў, чым яно ў кожнага народа падобнае і чым адметнае» [3, с. 118]. Кіеўскі ўніверсітэт спраўдзіў спадзяванні беларускага студэнта. Юнак шмат працаваў у яго бібліятэках, архівах, меў доступ да старадрукаў, перыёдыкі мінулых гадоў. Праз усё жыццё У. Караткевіч пранёс удзячнасць сваім выкладчыкам, што падтрымалі яго духоўныя памкненні, дапамаглі авалодаць культурай навуковай і творчай працы. У вершы, прысвечаным акадэміку А.І. Бялецкаму, ёсць радкі, якія вельмі дакладна перадаюць гуманістычную сутнасць той настаўніцкай дапамогі:

О, як трэба шукаць на шляхах чалавека,
Як любіць, берагчы, не крыўдзіць яго,
Каб пабачыць *славу наступнага века* (вылучана намі – *Г.І.*)
У сэрцы сціплага сына суседа свайго! [1, с. 150].

Прыведзеная цытата сведчыць таксама і аб тым, што ўжо на пачатку творчага шляху (верш напісаны ў 1950-х гг.) малады паэт прадбачыў сваё месца ў гісторыі нацыянальнай культуры.

У. Караткевіч дасканала ведаў украінскую мову, літаратуру, гісторыю, мастацтва. У часы вучобы ва ўніверсітэце яго нават абвінавачвалі ва ўкраінскім нацыяналізме. Беларускі пісьменнік захапляўся жыццём і творчасцю Т. Шаўчэнкі, І. Франко, Лесі Украінкі. У свой запаветны гістарычны раман «Каласы пад сярпом тваім» У. Караткевіч увёў эпізадычны вобраз Тараса Шаўчэнкі. Галоўны герой рамана князь Алесь Загорскі сустракаецца з Кабзаром у Пецярбургу і схіляе галаву ў знак пашаны перад жыццёвым і творчым подзвігам былога прыгоннага. Вуснамі свайго

любімага героя, носьбіта аўтарскай пазіцыі, У. Караткевіч ацэньвае ролю Тараса Шаўчэнкі ў развіцці гістарычнай свядомасці нашчадкаў: «А толькі… гіне народ, калі на пачатку ягонай дарогі не з'явіцца такі, як вы (Шаўчэнка. – *Г.І.*), без кампрамісаў… З часам мірыяды людзей сальюцца ў любові да вас, таму што вы нідзе не саступалі, таму што справа ваша – высакародная, таму што такой любові, як ваша, яшчэ пашукаць на зямлі. Такой любові, калі адзін чалавек ратуе цэлы народ» [2, с. 184]. Т. Шаўчэнку прысвечана эсэ У. Караткевіча «І будуць людзі на зямлі» (1964).

Прыклад Т. Шаўчэнкі не толькі натхняў У. Караткевіча, але станавіўся ўзорам для грамадскай дзейнасці, аб чым сведчыць аўтарскае прызнанне: «Часам, у злыя гадзіны, я нават не ведаю, ці люблю я беларусаў, да якіх маю гонар належаць. За бязмежную цярпімасць да таго, чаго не трэба, за мяккасць, што мяжуе з рэптыльнасцю, за тое, што яны занадта сумленныя і «верныя Янукі». Але нават у тыя хвіліны я разумею, з пагардай да самога сябе (бо яны – гэта я), што адна справа не любіць чалавека і зусім іншая – не ратаваць яго, калі ён топіцца. Я стану ратаваць. Нават цаною гэтай паношанай шкуры і спрацаваных мазгоў, якія падсохнулі ўжо і тарахкаюць. І хаця на таўшчыню воласа, наколькі хопіць маёй сілы, я прыбліжу да іх паратунак. *Уратую іх*» [4, с. 181].

Быць прарокам у Айчыне даволі няпроста. У. Караткевіч, як ніхто іншы з беларускіх пісьменнікаў, адчуваў на сабе цяжар гэтай місіі, аднак не драматызаваў сітуацыю. У яго дзённіку ёсць запіс, поўны годнасці і мужнасці: «Пакуль самаасэнсавання няма, трэба проста, *горда і самотна рабіць сваю справу* (вылучана намі – *Г.І.*), не зважаючы ані на якія пляўкі, поўхі, страты. Відаць, пры такім становішчы біць будуць з усіх бакоў. Што ж, і гэта набытак. Такім, па-мойму, пакуль што яшчэ ніхто не мог пахваліцца. Калі вытрымаем – значыць, тытаны і не памрэм. Калі не вытрымаем – туды нам і дарога, шэлег нам кошт і смецце нам магіла. І іншага мы не варты. І хай яны тады здыхаюць, такія ўладары думак і такі народ, не пераводзяць дарма хлеб. Таму што кожны купляе права на жыццё маральнай стойкасцю, веліччу душы, у якую ніхто не мае магчымасці запусціць лапы» [4, с. 183].

Як сведчаць сучаснікі У. Караткевіча, самым цяжкім перыядам у жыцці пісьменніка была другая палова 1960-х – пачатак 1970-х гадоў, калі распачалося сапраўднае цкаванне аўтара «Каласоў пад сярпом тваім», калі ў кожным яго радку бачылі крамолу. «Побач з Васілём Быкавым Уладзімір Караткевіч успрымаўся тады ў Беларусі як галоўная асоба ў супрацьстаянні кансерватыўным колам, як найбольш небяспечны парушальнік спакою» [5, с. 97].

У няпросты жыццёвы перыяд У. Караткевіч напісаў эсэ «Saxifraga» (1971), прысвечанае Лесі Украінцы. Гэтым творам беларускі пісьменнік адгукнуўся на стагоддзе з дня нараджэння славутай валынянкі. Твор У. Караткевіча далучаў беларускага чытача да жыццёвага і творчага подзвігу Лесі Украінкі. У эпоху таталітарызму пераконваў сучаснікаў у тым, што свабода мастака вызначаецца не столькі знешнімі абставінамі, колькі ўнутраным светам асобы, яе духам і воляй. Жанр эсэ дазволіў У. Караткевічу стварыць не толькі захапляльны вобраз мужнай пісьменніцы, але і выказацца пра балючыя праблемы сучаснасці, выявіць майстэрства пісьменніка, публіцыста, перакладчыка. (У мастацкую тканіну эсэ ўключаны творы Лесі Украінкі, перастворaныя на беларускую мову У. Караткевічам).

Напэўна, каб заінтрыгаваць чытача, для назвы свайго эсэ У. Караткевіч выбірае лацінскае найменне расліны ламікамень – гэты вобраз выкарыстала ў сваёй творчасці Леся Украінка. Ва ўспрыманні беларускага пісьменніка названая кветка – мастацкае ўвасабленне няскоранага духу фізічна кволай, але надзвычай мужнай жанчыны. У даступнай займальнай форме У. Караткевіч запрашае чытача асэнсаваць не толькі крыніцы таленту Лесі Украінкі, але і каталізатары яе духоўнай энергіі. Расказваючы

пра бацькоў славутай валынянкі, беларускі пісьменнік звяртае ўвагу чытача на той факт, што бацька Лесі паходзіў «з паўночнай Чарнігаўшчыны, ледзь не з Беларусі» [3, с. 154]. Ад бацькі, лічыць аўтар эсэ, дзяўчынка ўзяла ў спадчыну «не толькі вонкавыя рысы, але і дабрыню бязмежную, цярплівасць, паблажлівую лагоднасць, сілу волі, бескарыслівае сумленне, крайнюю прыстойнасць, здольнасць хутчэй моўчкі пакутаваць самому, чым прыносіць пакуты іншым, і велічэзную павагу да годнасці чалавечай…» [3, с. 154]. Маці, украінская пісьменніца Алена Пчылка, выпеставала ў дзіцяці «здольнасці і ўкраінскае сэрца».

У. Караткевіч нібы запрашае чытачоў эсэ зрабіць завочную экскурсію па Валыншчыне, з любоўю апісвае Лесін беленькі дамок і непаўторныя палескія краявіды, народныя святы. Далучэнне дзіцяці да фальклорных традыцый спрыяла ўсведамленню Лесяй рэгіянальнай адметнасці краю, пераканання ў тым, што «мы не чарнігаўскія і не палтаўскія, а мы палешукі». На думку У. Караткевіча, наведванне дзецьмі ваколіц возера Нячымнага, гутаркі з пасечнікам Львом (які пазней стаў прататыпам дзядзькі Льва са славутай «Лясной песні») выпрацоўвалі ў душы Лесі адчуванне еднасці з Палессем, краем легенд і паданняў. Нездарма ў канцы жыцця душа ўжо вядомай пісьменніцы зноў вярталася сюды, ў край маленства, на святую зямлю бацькаўшчыны, з далёкай Грузіі, і за дзесяць-дванаццаць дзён была створана «Лясная песня». У. Караткевіч захапляецца гэтым творам, разважаючы аб яго жанры, адзначае: «Я не ведаю лепшага ў гэтым жанры. Бо гэта не п'еса, не драма, не феерыя нават, а вялікая паэма жыцця гэтай лясной і вадзяной зямлі» [3, с. 167].

Эскізна ў творы перадаецца цырымонія свята Вадохрышча, у час якой дзесяцігадовая таленавітая валынянка застудзіла ногі і на ўсё жыццё была распята на пакутніцкім крыжы невылечнай хваробы: «Палонка… Крыж з лёду, увянчаны голубам… Марозная пара ад вады… Чырвоныя ў сцюдзёным сонцы рызы… І вось праз два гады ўсё гэта адгукнулася» [3, с. 155].

Вінавацячыся перад чытачамі за жорсткасць, У. Караткевіч, аднак, прызнаецца, што ў страшнай бядзе, якая напаткала Лесю ў дзяцінстве, ён схільны бачыць «зерне станоўчага». Падставай для такіх высноў сталі назіранні аўтара за лёсам многіх жанчын-паэтэс, якія паклалі свой талент на алтар сям'і. «Уявім сабе, – піша У. Караткевіч, – уся энергія, уся любоў, увесь боль пайшлі б туды» [3, с. 161].

Адмежаваная ад сяброў-равеснікаў, знаходзячыся ў самоце, Леся самастойна авалодала дзясяткам замежных моў. Ліпучыя кайданы з гіпсу не перашкодзілі жанчыне няўтомна працаваць на карысць свайго народа, стаць «дасканалай паэтэсай, драматургам, празаікам.., цікавым і бездакорна праўдзівым і справядлівым крытыкам і публіцыстам, значным гісторыкам, этнографам, фалькларыстам, музыказнаўцам» [3, с. 156].

Сучаснікі, сябры У. Караткевіча, у сваіх успамінах пра пісьменніка адзначаюць яго выключную працаздольнасць. Творчая спадчына аўтара эсэ сведчыць пра шматграннасць таленту У. Караткевіча, апантанае слугаванне ідэі нацыянальнага, духоўнага адраджэння народа. Прыкладам для У. Караткевіча былі лёсы яго папярэднікаў – М. Багдановіча, Лесі Украінкі. Пісьменнік, якога часта папракалі за кніжнасць, адарванасць ад надзённага жыцця, лічыў, што ў «асобе Лесі Украінкі ва ўкраінскую літаратуру ўвайшло тое, чаго не хапала ў той час і ўкраінцам і нам: спалучаныя з высокай ідэяй інтэлігентнасць, вытанчанасць і, пры ўсёй нацыянальнай стыхіі, Сусветнасць у самым вышнім сэнсе гэтага слова. У нас гэта зрабіў Багдановіч, у іх – яна» [3, с. 161].

У падтэксце гэтай ацэнкі чуецца клопат У. Караткевіча пра стан літаратурнага жыцця ў 70-я гг. XX ст. Пісьменнік балюча перажываў негатыўнае стаўленне некаторых крытыкаў да яго гістарычнага рамана «Каласы пад сярпом тваім». Аповед пра дзейнасць Лесі Украінкі можна разглядаць як яшчэ адну спробу абудзіць

гістарычную свядомасць суайчыннікаў. З захапленнем расказвае У. Караткевіч, як небагатая, хворая ўкраінская пісьменніца на свае грошы арганізавала ў 1908 г. фальклорную экспедыцыю на Палтаўшчыну, каб зрабіць запісы дум і гістарычных песень, якія «выміралі ўжо тады». У. Караткевіч піша: «Сабрана было… два тамы. Да выдання другога Леся не дажыла. Але гэта таксама помнік ёй, вялікай выратавальніцы скарбаў» [3, с. 157].

Беларускі пісьменнік, захапляючыся ўчынкам Лесі, не мог не адзначыць, што лёс нашых нацыянальных скарбаў менш шчаслівы: «Царскія служкі знішчылі найбольш адметную, паэтычную, найбольш гістарычную з'яву быцця народнага» [3, с. 158]. У. Караткевіч свядома згадвае ў эсэ назвы беларускіх гістарычных песняў, якія чула яго маці ў выкананні лірнікаў, што хадзілі па вясковых хатах. Гэтыя спевы, пачутыя на кірмашы ў пасляваеннай Оршы, выклікалі ў Караткевіча слёзы. Пісьменнік так тлумачыць іх прычыну: «І плакаў, як усе вакол; плакаў, можа, не столькі ад спеваў, колькі ад адчування, што прысутнічаю пры сконе чагосьці гонарнага і велічнага. Таго, што ў самыя клятыя і чорныя часы не давала згаснуць святому адчуванню, што мы гордыя і вялікія людзі, калі мы стварылі такое» [3, с. 158]. Аналагічную рэакцыю выклікалі ў душы У. Караткевіча і спевы кабзароў: «Заплачкі, галошанне беларускае і паўночна-ўкраінскае, – вось што гэта нагадвала» [3, с. 159]. У велічным, спакойным і трагічным галашэнні бандурыста бачыцца У. Караткевічу «парастак гармоніі вышэйшай» [3, с. 159].

На думку пісьменніка, подзвіг Лесі Украінкі выяўляецца не толькі ў творчасці, у абароне слова і песні, але найперш у абароне годнасці чалавека і краіны. У. Караткевіч цытуе ў сваім эсэ фрагменты з гнеўнага артыкула пісьменніцы «Голас адной расійскай зняволенай», які мужная валынянка даслала ў французскую газету «La Reform», пасля таго, як увосень 1896 года рускага цара і царыцу віталі ў Парыжы не толькі афіцыйныя колы, але і некаторыя музыканты, артысты, пісьменнікі. Словы Лесі Украінкі былі надзвычай прыдатнымі і для ацэнак сацыяльнага і нацыянальнага жыцця ў СССР. Савецкая гістарыяграфія замоўчвала праблемы нацыянальнай дыскрымінацыі народаў у царскай Расіі. Паўстанне пад кіраўніцтвам Кастуся Каліноўскага інтэрпрэтавалася як сялянскі бунт супраць прыгону. Гістарычны раман У. Караткевіча «Каласы пад сярпом тваім», у якім пісьменнік паспрабаваў праўдзіва адлюстраваць пярэдадзень паўстання 1863 г., з вялікай цяжкасцю прабіваўся да чытача. Афіцыйная крытыка папракала пісьменніка ў парушэнні гістарычнай праўды. У эсэ Караткевіч згадвае, што рэдактар рамана «моцна пакрэмзаў» у адным раздзеле прамову чарнасоценнага прафесара Руніна, бо палічыў, што гэтай прамовай пісьменнік абражае суседні народ, прадстаўнікі якога не маглі так гаварыць пра сваіх малодшых братоў. У. Караткевіч прызнаецца, што ў аснову прамовы Руніна пакладзены думкі Рыціха, выкладзеныя ў кнізе «Пакрыўджаны край». Аўтар «Каласоў пад сярпом тваім» прыводзіць у эсэ цытаты з названай кнігі, дзе зневажаецца нацыянальны і чалавечы гонар беларусаў і ўкраінцаў. Згадваюцца ў творы і афіцыйныя дзяржаўныя дакументы, паводле якіх украінцам забаранялася ўжыванне роднай мовы. Аднак сіла закону аказалася слабейшай за сілу духу Лесі Украінкі. У. Караткевіч піша: «І хто б уступіўся за галодных і паняволеных, за радзіму, каб не Тарасаў цень, каб не Іван Франко, каб не гэтая слабенькая, кволая жанчына» [3, с. 162].

Заслуга ўкраінскай пісьменніцы бачылася У. Караткевічу яшчэ і ў тым, што «яна ваявала не толькі супраць прыгнятальнікаў, але і супраць хутарскога беспардоннага «патрыятызму», які лёкайствуе перад моцнымі, ліжа ім рукі, кідаецца ад гучных лозунгаў да халуйства… Супраць патрыятызму галушак і світак за патрыятызм адукаванай грамады, якая, вядома, і галушак не забыла, але дайшла да вышынь духу чалавечага, культуры чалавечай» [3, с. 163]. Гэтыя радкі можна ўспрымаць

і як водпаведзь У. Караткевіча тым крытыкам, якія абвінавачвалі пісьменніка ў адрыве яго творчасці ад жыцця, заклікалі пісаць у рэчышчы сацыялістычнага рэалізму. Леся Украінка была блізкай У. Караткевічу і па духу, і па творчых эстэтычных прынцыпах. Робячы інтэрпрэтацыю творчасці ўкраінскай пісьменніцы, ён адначасова тлумачыў чытачу і свае мастацкія прыярытэты. У. Караткевіч адзначае, што многія драматычныя творы Лесі Украінкі пераносілі чытачоў у далёкія краі і далёкія вякі, і гэтая акалічнасць успрымалася як загана. Беларускі пісьменнік не падзяляе пазіцыю некаторых даследчыкаў, уступае ў палеміку.

«Сучасная ёй – і не толькі сучасная – крытыка, – гаворыць пісьменнік, – часта рабіла паэтэсе закіды і папрокі ў «экзатычнасці». Я аніяк не згодзен з ёю. Тут не «экзатычнасць», а ўся тая самая праблема адхілення творчай думкі, што, ва ўмовах нецярпімасці і самавольства, блукае па чужых краінах, па краінах гісторыі, па краінах казкі» [3, с. 167]. Творчая думка У. Караткевіча таксама адкрывала беларускаму чытачу невядомыя старонкі занядбанай нацыянальнай гісторыі, абуджала гістарычную памяць. Сваю незакончаную аповесць, якую некаторыя даследчыкі лічаць працягам рамана «Каласы пад сярпом тваім», аўтар назваў «Зброя».

Сімвалічны сэнс гэтай назвы можа быць спасцігнуты праз асэнсаванне ацэнкі У. Караткевічам ролі Лесі Украінкі ў духоўным жыцці ўкраінскага народа: «Яна ведала мэту лепей за многіх, ведала шлях да яе. І сродкі дасягнення гэтай мэты як ніхто… *Спакойна і мужна рабіла сваю справу* (вылучана намі – *Г.І.*). Не яе справа была біцца. Яе справа была куць і сталіць зброю, якой, урэшце, перамогуць воіны яе народа, воіны ўсіх прыгнечаных зямлі, воіны, створаныя спецыяльна дзеля таго, каб перамагаць. Слова яе ўражвала, нішчыла, біла – значыць, перамагала і яна» [3, с. 163].

Аўтарскае сцверджанне сёння ўспрымаецца і як самаацэнка У. Караткевічам ўласнай жыццятворчасці, разгорнутым тлумачэннем таго, што будзе пасля ўкладзена ў радкі верша: «Быў. Ёсць. Буду».

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1987. – Т. 1. – 538 с.
2. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1989. – Т. 4. – 530 с.
3. Караткевіч, У. Збор твораў : у 8 т. / У. Караткевіч. – Мінск : Маст. літ., 1991. – Т. 8. Кн. 2. – 495 с.
4. Караткевіч, У. У дарозе і дома: З запісных кніжак / У. Караткевіч // Полымя. – 1989. – № 1. – С. 164 – 183.
5. Мальдзіс, А. Жыццё і ўзнясенне Уладзіміра Караткевіча: Партрэт пісьменніка і чалавека / А. Мальдзіс. – Мінск : Маст. літ., 1990. – 230 с.

Ishchanka H.M. **Uladzimir Karatkevich's Essay «Saxifraga»**

The subject of the article is Uladzimir Karatkevich's perception of the life and creative work of the classics of Ukrainian literature Taras Shevchenko and Lesya Ukrainka. The author has made historical and functional analysis of the essay «Saxifraga».

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.02.2011

УДК 811.161.3

І.У. Сацута

АСАБЛІВАСЦІ ПАРАДЫГМАЎ СКЛАНЕННЯ ПРЫМЕТНІКАЎ У СТАРАБЕЛАРУСКІМ ПЕРАКЛАДЗЕ «ГІСТОРЫІ АБ АТЫЛЕ»

У артыкуле разглядаюцца асаблівасці ўтварэння і словазмянення прыметнікаў у старабеларускім рукапісным перакладзе аповесці «Гісторыя аб Атыле». У граматычным плане адбылося спрашчэнне скланення. У помніку адзначана пэўная колькасць традыцыйных, устарэлых форм, а таксама запазычанняў з польскага перакладу.

Воінская аповесць «Исторыя о Атыли короли угоръскомъ» паявілася ў старабеларускай літаратуры каля 1580 г. у складзе так званага Пазнанскага зборніка і ўяўляе сабой ананімны старабеларускі пераклад з польскага выдання гэтай аповесці, друкаванага перакладу Ц. Базыліка з лацінамоўнага твора «Athila» венгерскага гуманіста М. Олаха, напісанага ў 1538 г. у Нідэрландах і ўпершыню надрукаванага ў 1568 г. у Швейцарыі ў якасці ўстаўкі ў даследаванне па венгерскай гісторыі А. Банфіні [1, с. 540].

Прыметнік у старабеларускай мове існаваў ужо як сфарміраваная часціна мовы і меў сваю сістэму форм і катэгорый. Адрозніваліся прыметнікі іменныя, або кароткія, і займенныя, або поўныя. У перыяд ранняй усходнеславянскай пісьменнасці кароткія прыметнікі часткова захоўвалі яшчэ рысы архаічнага ладу мовы. Яны маглі ў сказе ўжывацца ў ролі азначэння поруч з поўнымі прыметнікамі і скланяліся, як назоўнікі з адпаведнымі асновамі. Пашырэнне займенных форм прыметнікаў у якасці азначэння прывяло да замацавання іменных прыметнікаў спецыяльна ў ролі выказніка (ці прэдыкатыўнага члена састаўнога выказніка). Вынікам замацавання кароткіх прыметнікаў у прэдыкатыўным значэнні з'явілася тое, што яны пачалі страчваць свае склонавыя формы і, значыцца, сваё ранейшае граматычнае значэнне. Адміранне старой сістэмы граматычных форм кароткіх прыметнікаў яскрава намецілася ўжо ў XIII ст., калі была страчана форма творнага склону адзіночнага ліку мужчынскага і ніякага роду. У далейшым страчаны былі і астатнія формы ўскосных склонаў, за выключэннем вінавальнага. Устойліва ўжываліся толькі формы назоўнага склону адзіночнага і множнага ліку.

У старабеларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле» формы кароткіх *адносных і якасных* прыметнікаў прадстаўлены нязначна і з'яўляюцца, як правіла, вынікам царкоўнаславянскага ўплыву. У атрыбутыўнай функцыі кароткія формы адзначаны адзінкавымі прыкладамі тыпу *то єс҃ рє҃ ꙗвна [1, с. 123]; стрꙋга малючка была посерє҃ полѧ [1, с. 171]; С тоє ворожки Атылѧ, бꙋдꙋчы вэсо҃, заразо҃ тꙗгнꙋ҃ в дорогꙋ [1, с. 187]; Атылѧ фрасꙋнкꙋ полонъ водлє своєго звычаю школо мѣста ѣздилъ [1, с. 191]*.

Асноўнай жа іх сінтаксічнай функцыяй з'яўляецца ўжо прэдыкатыўная: *мѣсто... годно вєчное памꙗтки [1, с. 107]; Заправдꙋ быстра то битва а вєчное памєтки годна [1, с. 113]; мало нє всє полє было крываво [1, с. 115]; Ѣэцыѳ҃съне мо҃ быти бєзпечо҃ [1, с. 129]; нє хочє҃ ни в чо҃ винє҃ зоста҃ [1, с. 133]; з обꙋ сторон была поражка та҃к сроꙁка и крывава [1, с. 147]; мо҃ наша бꙋдє҃ цѣла завжды [1, с. 157]; то можє быти правдє подобно [1, с. 161]; єго дꙋху надхненью и воли мꙋшꙋ быти послꙋшо҃ [1, с. 167]; котры҃ бы єго силамъ ровенъ мо҃ быти [1, с. 181]; чысто҃ст҃ю и роду зацностью славна, а так*

хороша и^{к} цудне^{и}шое в м҃стє на^{а} нєє не было *[1, с. 193]*; **Атылм ... ра^{а} ждати будєть** *[1, с. 197]*; **Эмэрыѓ висиготски^{и} коро^{а} мало тэ^{ж} не такъ много л҃^{т} бы^{а} жы^{в}** *[1, с. 207]* .

Кароткія формы ўжываюцца часта паралельна з поўнымі, што сведчыць аб паступовым выцясненні іменных прыметнікаў займеннымі: **Была тэды быстра и великам битва** *[1, с. 111]*; **старам Ѵгорска кроиника свѣтчыть** *[1, с. 121]*; **повѣтрэ тихоє было, и нєбо гасно** *[1, с. 123]*; **м҃сто было людное, купецкими гандлмми велицэ и славно** *[1, с. 161]*. У большасці ж выпадкаў функцыю прэдыкатыўнага члена састаўнога выказніка выконваюць ужо поўныя формы: **Тотъ в которо^{м} самъ мешкалъ былъ шолковы^{и}** *[1, с. 119]*; **Ѵзрос^{т} ихъ бы^{а} не велми велики^{и}** *[1, с. 121]*; **Сама р҃чъ ес^{т} та^{к} великам и потребнам** *[1, с. 121]*; **єсть то наро^{а} быстры^{и}, дужы^{и}, мужны^{и}** *[1, с. 155]*; **м҃сто было людное** *[1, с. 161]*; **Атылм срокгимъ облежѐ^{и}ємъ былъ велми тажки^{и}** *[1, с. 165]*; **то^{т} тво^{и} лю^{а} не ес^{т} терпеливы^{и}** *[1, с. 167]*; **м҃сто ... было зацное и великое** *[1, с. 175]*; **Тоє жолнеро^{в} нарека^{и}є ачъколвєкъ Атыли было велми прыкроє** *[1, с. 189]*.

У множным ліку кароткія прыметнікі назоўнага і вінавальнага склонаў усіх трох родаў ужываліся ў старабеларускай пісьменнасці XV–XVII стст. часцей за ўсё з агульным для цвёрдай асновы канчаткам **-ы**. Даследуемаму помніку характэрна ўжыванне як новага, так і спрадвечнага канчатка мужчынскага роду **-и**, што сведчыць аб незавершанасці працэсу ўніфікацыі кароткіх форм прыметнікаў множнага ліку: **ѡбли^{ч}та на погледенью велми грозны** *[1, с. 121]*; **на мєстцэ тоє здоровы прышли** *[1, с. 145]*; **сѹть Ѵзросту высокого але на працу нетерпеливы** *[1, с. 145]*; **жолнерэ єго были пильны а готовы всє... мужнє зносить** *[1, с. 153]*; **бысте вы на дѹху здоровы были** *[1, с. 169]*; **Такъ за сѧ сѹть щастливы, несмертэльны А на жадные вѣки нигды нескончоны** *[1, с. 169]*; **сѧ всюды по м҃сту почали полны шаленоє запальчывости росходить** *[1, с. 169]*; **а за выступки телєсные єсмо винъни** *[1, с. 169]*; **до чого с прыроже^{и}м своєго склонъни ес^{т} єстє** *[1, с. 181]*; **рыцэръскихъ спра^{в} которые прыстоѧть мѹжнымъ людємъ гакъ єщє сперву склонни, а ѡхотни были єстє** *[1, с. 181]*; **силы ^{ѡх}тепе^{р} сѹть слабы** *[1, с. 183]*; **ѡни... готовы всякие раны поды^{и}мовати** *[1, с. 191]*; **Ани збро^{и}ни** мещане ани жадна небезпечно^{єст} не могла и^{ѵ} ѡ^{т} предсавза^{т}та гамовать *[1, с. 191]*. Кароткія формы выступаюць тут пераважна ўжо як прэдыкаты. Як і ў адзіночным ліку, у гэтай функцыі іх выцясняюць поўныя формы: **жерди на которы^{х} стоя^{а} были золотые** *[1, с. 119]*; **сѹть на тую надзѹ и на мѹкѹ терпеливые** *[1, с. 167]*; **прыроже^{и}та людъские бываютъ розные** *[1, с. 179]*.

У назоўным і пры неадушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах адносныя і якасныя прыметнікі мужчынскага роду адзіночнага ліку пры цвёрдай аснове і аснове на шыпячы маюць традыцыйны нясцягнуты канчатак **-ый**(**-ы^{и}**): **на працу телєсную , на голодъ... велми терпеливы^{и}, рады доброє и смѣлы^{и}, ... до славы велми хотливы^{и}** *[1, с. 117]*; **Марсъ ѡсобливы^{и} нашого народу бо^{г} на^{м} допоможе** *[1, с. 143]*; **тотъ грубы^{и} наро^{а} бронити не будє^{т}** *[1, с. 167]*; **то^{т} побожны^{и} бискѹ^{п} ...поча^{а} гако и пере^{а} ты^{и} молитвы плачѹ пильные до бога чынити** *[1, с. 171]*; **тебе за таки^{и} злостливы^{и} Ѵчыно^{к} справедливы^{и} сѹд божы^{и} будєть ждати** *[1, с. 173]*; **на которомъ м҃стцѹ поставили столпъ камены^{и}** *[1, с. 113]*; **на постра^{х} непрыятелю Ѵчынили ѡгромны^{и} а страшливы^{и} ѡкрыкъ** *[1, с. 113]*; **ѡстато^{к} во^{и}ска справи^{а} в гѹфъ валны^{и}** *[1, с. 147]*; **Л҃вы^{и} ро^{г} засадилъ кгэпидами** *[1, с. 147]*; **Слышали в костєлє гакись дивны^{и} а страшливы^{и} шѹ^{м}** *[1, с. 173]*.

Адлюстраваннем жывога вымаўлення з'яўляецца ўжыванне канчатка **-ий** пасля заднеязычных, які выступаў як варыянтны пачынаючы з самага ранняга перыяду

старабеларускай пісьменнасці і ўказваў на памякчэнне заднеязычных: ***ведъже розумѣли то быть межы собою а межы Угры великиї муръ Дуна*** *[1, с. 107]*; ***мелъ гетманъ непрыятельскиї в тої битвѣ полечы*** *[1, с. 137]*; ***а єстэмъ король Угорскиї*** *[1, с. 161]*; ***люд хрестянскиї, с покорою падаючы до ногъ вашыхъ, просить*** *[1, с. 171]*; ***бы та на тотъ часъ... великиї шборонца*** *[1, с. 195]*; ***людъ рымъскиї... с покорою до тебѣ прышолъ*** *[1, с. 199]*; ***Атыла за коротки часъ добы все*** *[1, с. 127]*.

Пасля шыпячых зафіксаваны новыя формы з канчаткам цвёрдай разнавіднасці ***-ый*** (***-ыї***), якія ў старабеларускай пісьмова-літаратурнай мове ўсё часцей ужываліся побач з формамі мяккай разнавіднасці: ***В тотъ часъ Этэрєўсъ сын короля Анкгельского младенєцъ хорошыї цнотливыї и добрыхъ шбычаєвъ почалъ ся старать в малъженство w Уршулю*** *[1, с. 175]*.

Для поўных прыметнікаў жаночага роду ў назоўным склоне адзіночнага ліку пры цвёрдай аснове і аснове на шыпячы характэрны канчатак ***-ая*** (***-аѧ***): ***сила непрыятельскаѧ...не прыростала*** *[1, с. 133]*; ***то єстъ пэвнаѧ рѣчъ*** *[1, с. 149]*; ***Угорскаѧ велми у великої вонтпѣю*** *[1, с. 149]*; ***тыї напомина ємъ быстрость Угорскаѧ ничого ся не гамовала*** *[1, с. 171]*; ***влоскаѧ земля в коротцої часє... наша будетъ*** *[1, с. 185]*; ***горачаѧ кровъ єї на перси текла*** *[1, с. 205]*. Формы жаночага роду з мяккай асновай у помніку не зафіксаваны, як не зафіксаваны формы з мяккай асновай для поўных прыметнікаў ніякага роду, якія пасля цвёрдых зычных асновы ў назоўным і пры неадушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах адзіночнага ліку маюць традыйны канчатак ***-ое***: ***воїско непрыятельское быть далеко боїшое*** *[1, с. 137]*; ***королевство французское... наї прыбудетъ*** *[1, с. 143]*; ***великое паїство широкое вельможное а паметное зажды было*** *[1, с. 183]*; ***зашло ємy дорогy... рымское воїско досыть великое*** *[1, с. 187]*; ***зобравшы новое воїско зашли наї дорогy*** *[1, с. 113]*; ***сэрцэ болзливое неякою надѣєю тешыї*** *[1, с. 139]*; ***што бы нещастъє воеїное принесло*** *[1, с. 139]*; ***столечное мѣсто свое ємy подати мѣї*** *[1, с. 147]*; ***Умыслиї паїство Угорское саї посѣсти*** *[1, с. 177]*.

У родным склоне адзіночнага ліку поўныя прыметнікі мужчынскага і ніякага роду з цвёрдай асновай зафіксаваны з традыцыйным для старабеларускай мовы канчаткам ***-ого***: ***тѣла у того столпа камеїого... поховано*** *[1, с. 115]*; ***бы середнего узросту, ... шбъліцаѧ чернавого, ... походy гордого*** *[1, с. 117]*; ***єстэсь биї божыї на караїє выступковъ людy хрестянского посланыї*** *[1, с. 135]*; ***Суть то знаки великого мужства и уродливого сэрца*** *[1, с. 153]*.

У жаночым родзе асноўнае месца займае ўсходнеславянскі канчатак цвёрдай разнавіднасці ***-ое***: ***бы... головы водле инъшыхъ членковъ померное, ... бороды редкое, ... руки хисткое и мужное*** *[1, с. 117]*; ***Много людеї з далекихъ краї до него ся з доброе воли своєе зъежчало*** *[1, с. 125]*; ***Тобѣ дотyль тое можности земское ужывати допуститї*** *[1, с. 137]*; ***рєка Лигеръ с правое стороны заважаєтъ, з лѣвое Родаї*** *[1, с. 141]*; ***wтї воли божое не wтїступили*** *[1, с. 167]*; ***Угровє с татарское земли вышли*** *[1, с. 207]*. Зафіксаваны тут і новы канчатак ***-ой/-ей***, які ўзнік у выніку рэдукцыі канцавога ненаціскнога ***е*** (***h***): ***ижъ ся всихъ влоскії земли справї и поступковъ wтї него Угровє довѣдали*** *[1, с. 129]*; ***напервї тэды до Стыры, Карынты, Словенскої и долмацкое земли вторгнyлъ*** *[1, с. 187]*; ***бы та на тотъ часъ бискyпої того мѣста панъ Аррыанскої сэкты великії шборонца*** *[1, с. 195]*; ***паметаючы на шбъѳитостъ земли Угорскої частокротъ сыны свои напомина*** *[1, с. 209]*. Пачатак адлюстравання такіх форм у пісьменнасці адносіцца к канцу XV ст. У прыватнасці, яны зафіксаваны ў «Пакутах Хрыста» і «Аповесці аб трох каралях-валхвах» [2, с. 150].

У давальным склоне адзіночнага ліку нязменныя з агульнаўсходнеславянскай эпохі формы мужчынскага і ніякага роду з канчаткам ***-ому***, а таксама жаночага роду на

-ой(**-о**^{и}) пры цвёрдай аснове: ***самъ шбавлѧ̀ сѧ давать штпо̀ такъ великому множству непрыятє̀ [1, с. 107]; во̀ско до дава̀ѧ штпору та̀ наглому непрыятелю по готову мѣлъ [1, с. 107]; тому злому на̀ вельцэ ѵтискаючому забѣгъ [1, с. 167]; смелє намовлѧла мещаны ку мужному зношенью того [1, с. 169]; чыстость свою Хрыстусу правдивому шфяровала [1, с. 177]; Тоє ночы... Марцыянови цэсарови константынопольскому снило сѧ [1, с. 205]; положы̀ сѧ недалеко ѡ̀ Дуная къ полуднево̀ стороне [1, с. 107]; здивившы сѧ много человѣка такъ мудро̀ вымове [1, с. 137]; видено комэту стегаючую полома свое ку заходно̀ стороне [1, с. 139].***

Зафіксаваныя ў «Гісторыі аб Атыле» поўныя прыметнікі жаночага роду з цвёрдай асновай у вінавальным склоне адзіночнага ліку маюць свой звычайны канчатак **-ую**: ***цэлую ночъ были сѣкли и забивали [1, с. 109]; всю дольную ѵгорскую зємлю... подъ свою мо̀ подбили [1, с. 113]; всюду великую поражку чынили [1, с. 115]; збудова̀ бы̀ собѣ подлую кучку на шно̀ мѣстцы [1, с. 133]; дѣвочку малючкую ... ѵ шыи собѣ на хустку ѵвезала [1, с. 163]; справившы... рѣчы на та̀ далекую дорогу потрєбные пустила сѧ морем з Брытанѣи [1, с. 175]; всю французскую зємлю, и ѵвесь захо̀ слонца звитажы̀ [1, с. 177].***

У творным склоне прыметнікі мужчынскага і ніякага роду ўжыты з канчаткам **-ымъ/-имъ**, які знайшоў шырокае адлюстраванне ў помніках розных жанраў: ***с посполиты̀ добромъ мо̀ радити [1, с. 117]; єго во̀ско перє̀ непрыятельскѝ меншое было [1, с. 139]; много мѣс̀ наглы̀ трєсеньємъ зємли ѵпало [1, с. 139]; которое трудности... з вами сполнє шднакѝ сэрцэмъ нє зносѝ [1, с. 141]; вы тэ̀ шхотны̀ а нє лякъливы̀ сэрцэ̀ на непрыятєлѧ натираитє [1, с. 145]; да̀ны̀ рыцэрскимъ звычає̀ ѵтвержоны [1, с. 149]; сутъ нєшгарнены смысломъ людскимъ [1, с. 169]; перє̀ ты̀ по̀ рымскимъ панова̀ємъ были [1, с. 183]; на кождого властны̀ єго прозвискомъ клика̀ [1, с. 193]; для чого бы надъ звыча̀ та̀ сѧ лацнымъ а мякъкѝ протѝ рымано̀ ставѝ [1, с. 199]; тягну̀ ... до тыхъ влоскоє зємли мѣстцъ которыє лежали на̀ морємъ адрыатыцкѝ [1, с. 197].*** Пры асновах на заднеязычныя ва ўсіх выпадках выступае канчатак мяккай разнавіднасці, які адпавядае норме жывой мовы.

У жаночым родзе адзінымі з'яўляюцца формы з двухскладовым канчаткам: ***стрєлючы на непрыятєлѧ розною бронею мешали ѝ [1, с. 115]; шднакою силою и сполны̀ накладо̀ во̀ну противъ ѵгро̀ вести и кончыть мели [1, с. 133]; Тягну̀ тогды Атыла з великою прудкостью на полє Каталяницъкоє [1, с. 139]; ѵмыслѝ смерть штцовъскую ѵгорскою кро̀ю шплатити [1, с. 149]; жывота небеского пэвною надѣєю шжыдати будємъ [1, с. 167]; будучы звитажоны крєпкостью человѣчою... вѣры которую вызнали ѡ̀ступать [1, с. 167].***

Поўныя прыметнікі мужчынскага і ніякага роду ў месным склоне адзіночнага ліку маюць характэрны для старабеларускай пісьменнасці канчатак **-омъ/-емъ**: ***в люду ѵгорскомъ великую поражку чынили [1, с. 109]; товарышо̀ своѝ на право̀ рогу поставѝ [1, с. 147]; Эцыѵсъ з рымскимъ людо̀ на лѣво̀ рогу сталъ [1, с. 147]; значыло сѧ, ѝ в коротко̀ часє мѣсто до єго ру̀ пры̀ти мѣло [1, с. 191]; постановѝ ... посты въ Єдорє мѣстє далматско̀ [1, с. 179]; в каждомъ щастливо̀ и нещастливо̀ повожє̀ю показова̀ сѧ [1, с. 141]; Санкгибана короля... в середнемъ гуфє поставили [1, с. 147]; ѵгорскаѧ рє̀ велми ѵ велико̀ вонтпє̀ю [1, с. 151]; видє̀ чоловѣка в шыроко̀ шдѣнью [1, с. 201].***

У месным склоне адзіночнага ліку прыметнікам жаночага роду з цвёрдай і зацвярдзелай асновай характэрны старабеларускі канчатак **-ой** (**-о**^{и}): ***Матэрнови перед ты̀ на велико̀ помочы были [1, с. 121]; збурє̀ѧ Рыму и смерть некажого а̀***

по каталанскоⷨ битвѣ стала [1, с. 127]; Атыла франсоваᵛ сѧ ѡ нефортунноⷨ прошлоⷨ битвѣ повожⷣѥ [1, с. 137]; небезпечно в земли непрыѧтельскоⷨ битвꙋ давать [1, с. 141]; ѥсмо в ѡбчоⷨ земли много королевъ и много народоᵛ мꙋжнѥ звитѧжыли [1, с. 143]; Хаба недолго в татарскоⷨ земли бꙋдꙋчы живъ ꙋмеᵖ [1, с. 209].

У назоўным і пры неадушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах у агульнаўсходнеславянскай мове поўныя прыметнікі множнага ліку мелі канчаткі ў залежнасці ад роду. Для старабеларускай літаратурна-пісьмовай мовы былі характэрны дваякія формы. З аднаго боку, з самых ранніх пісьмовых крыніц да XVIII ст. назоўны склон множнага ліку поўных прыметнікаў усіх трох родаў афармляўся пры дапамозе канчатка мужчынскага роду *-ыи/-ии*. З другога боку, ужо ў ранні перыяд тут замацоўваецца канчатак жаночага роду *-ые/-ие*, які паступова ў старабеларускай пісьменнасці стаў пануючым [2, с. 158]. Сістэма форм членных прыметнікаў назоўнага і вінавальнага склонаў множнага ліку ў беларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле» адлюстроўвае ўніфікацыю форм толькі па жаночым родзе: *мешкали розные народы [1, с. 107]; конскиѥ ꙋберы золотом и дорогими каменьми были ѡсажоны [1, с. 119]; жерди... были золотые [1, с. 119]; Маю за тоѥ же ѥси ѡбачыᴬ знаки небесные [1, с. 137]; ѡщепы ѡгнистые з обополнѥ сѧ черѣᶻ него пробивали [1, с. 139]; легъкиѥ ꙋтарчки чынили [1, с. 145]; пышныѥ слова почаᴬ мовити [1, с. 159]; мои милые мещанѥ, бачꙋ в собѣ годности [1, с. 167]; ѥⷨ ещѥ дано волные тры лѣта [1, с. 175]; мѣстечка и великиѥ мѣста... шабли вашоѥ нѥ бомли сѧ [1, с. 183]; теперъ протиᵛ вамъ силы зꙋполныѥ [1, с. 183]; которыѥ такъ люди мужные ꙗко тэ᷑ гнюсныѥ а ничэмныѥ [1, с. 183]; мѣста вѥлми богатые и вѥлми хорошыѥ збꙋрылъ [1, с. 187]; мꙋры пустые вабили ѥго до того [1, с. 189]; искры ꙗкъ бы ѡгнистые блискали [1, с. 191]; дѣти свои ещѥ голыѥ... в гꙋбѥ по ѡдномꙋ носилъ [1, с. 191]; Молодые и старые ѡднако забивали [1, с. 193]; ѡныѥ дꙋжые тѣла ... такъ сѧ ледачыⷨ бавѧть [1, с. 193]; вси браны мѣстскиѥ зараз были поѡᵛвалены [1, с. 197]; вино и вэнусъ... за збытныⷨ ꙋжываⷨѥⷨ сꙋть небезпечныѥ [1, с. 205].* Як і ў іншых склонах, канчатак мяккай разнавіднасці знаходзім пасля заднеязычных, цвёрдай – пасля шыпячых, якія зацвярдзелі.

У родным, вінавальным (пры адушаўлёных назоўніках) і месным склонах множнага ліку поўныя прыметнікі ўсіх трох родаў маюць унаследаваны ад агульнаўсходнеславянскай эпохі сцягнуты канчатак *-ыхъ/-ихъ*, які замацаваўся ў якасці нормы: *стали ѕ людеⷨ потомныхъ памѧткою [1, с. 113]; быᴬ ... плечеⷨ шыроκиᵡ,... ѡчю свѣтлыᵡ [1, с. 117]; ѡдѣнье было с косматыᵡ скꙋᵖ [1, с. 121]; кготтовѥ за давныᵡ часоᵛ ѡᵀнесли были ѡᵀ ꙋгровъ крывдꙋ [1, с. 131]; Много знакоᵛ небескихъ тоѥ битвы назначало сроκгость [1, с. 139]; Атыла... ꙋшоᴬ рꙋᵡ рымскиᵡ [1, с. 159]; троха бѣлыᵡ головъ што хороⷨшыᵡ зоставили [1, с. 193]; Атыла большеⷨ сѧ боитъ дикихъ звераᵀ [1, с. 201]; Вжѥ быᴬ Атыла з влоскиᵡ граниᵘ вытѧгнулъ [1, с. 201]; ничого на насъ в тыᵡ рѣчаᵡ свѥцкихъ таᵏ тѧжко нѥ прындеᵀ [1, с. 167]; которыхъ потоⷨ послуги и дꙋжости ѕ многиᵡ рыцэрскиᵡ рѣчаᵡ ѡжываᴬ [1, с. 195]; доставшы вечноѥ славы по тѧжкиᵡ а долгихъ працаᵡ... покою ѡжывали [1, с. 201]; ѡмыслиᴬ быᴬ по так великиᵡ воⷨнаᵡ ... ѡᵀпочынꙋть [1, с. 203].*

Новыя сцягнутыя канчаткі з’яўляюцца адзінымі адпаведна ў давальным і творным склонах: *казаᴬ раⷨныѥ до ѡбозꙋ ѡᵀводить а свѣжыⷨ на тоѥ мѣстцо наступовать [1, с. 191]; перѣᴬ давными часы гꙋновѥ... были положыли сѧ были ѡбозоⷨ надъ рѣкою Тисою [1, с. 107]; конскиѥ ꙋберы золотоⷨ и дорогими каменьми были ѡсажоны [1, с. 119]; з великими воⷨски зъѣхали сѧ [1, с. 137]; небо сѧ*

крывавыми *вороты* ***w***^{т}*ворыло [1, с. 139];* ***многими*** *словы* ***м***^{ѣ}***лъ ва***^{с} *до того намовлати [1, с. 141];* ***короткими*** *словы та*^{к} *имъ* ***w***^{т}***повѣда***^{ѧ} *[1, с. 167];* ***Тые зо многими мещаны аквилеенскими...*** ***ѵ***^{т}*екли были до некоторое выспы [1, с. 187].* Формы парнага ліку ў старабеларускім перакладзе не зафіксаваны. На іх месцы ўжываюцца прыметнікі ў форме множнага ліку: ***два властные сыновє... вели спо***^{ѳ} ***з собою w панство*** *[1, с. 207]. Прыналежным* прыметнікам уласціва пэўная спецыфіка ў словаўтваральных і марфалагічных адносінах. У старабеларускай мове яны ўтвараліся пераважна ад адушаўлёных назоўнікаў пры дапамозе суфіксаў ***-ов***, ***-ев***, ***-ин***, ***-ьjь-*** (***-jь-***), ***-н-***. У агульнаўсходнеславянскі перыяд прыналежныя прыметнікі скланяліся па іменным тыпе. Пад уплывам адносна-якасных прыметнікаў яны пачалі набываць поўныя формы скланення. Аднак побач з поўнымі працягвалі захоўвацца і кароткія. У такім стане сістэма форм прыналежных прыметнікаў уласціва і мове старабеларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле».

У назоўным і пры неадушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах адзіночнага ліку прыналежныя прыметнікі ўсіх трох родаў захоўваюць ранейшыя іменныя формы: ***тытꙋ***^{ѧ} ***Атыли которы***^{и} ***сѧ писа***^{ѧ} ***то***^{т} ***бы***^{ѧ} ***Атꙋла сын Бэндэкгэчо***^{ѳ} *[1, с. 121];* ***Ацыѵсо***^{ѳ} ***лю***^{ѧ} *...* ***первє***^{и} ***поча***^{ѧ} ***пирхать*** *[1, с. 149];* ***Пото***^{и} ***ѵмысли***^{ѧ} *...* ***ѵдарыти на wбозъ Атылє***^{ѳ} *[1, с. 149];* ***страшна была можность Атылєва*** *[1, с. 177];* ***повѣдили пꙋстэлниково пророчество быти правдивоє*** *[1, с. 137];* ***Тотъ... на мѣстцо Костанцыѵсово надъ всими во***^{и}***ски... прєложо***^{и} *[1, с. 129].* І толькі прыметнікі, утвораныя пры дамазозе суфіксаў з элементам ***j***, ужыты, як правіла, у поўнай форме: ***и єстэмъ король ѵгорски***^{и} ***би***^{и} ***божы***^{и} *[1, с. 161];* ***ѵблагали гнѣ***^{в} ***божы***^{и} *[1, с. 163];* ***справєдливы***^{и} ***сꙋ***^{ѧ} ***божы***^{и} ***бꙋдєть ждати*** *[1, с. 173].* Поўныя формы такіх прыметнікаў з'яўляліся пануючымі ў тагачаснай старабеларускай пісьменнасці. Адпаведныя іменныя формы сустракаюцца даволі рэдка: ***млсрдьє бо***^{ж}***є*** *мимо вси иншыє людкиє речы завжды важнєшыє быти розꙋмѣємъ [1, с. 165].* Яны ўласцівы выключна раннім старабеларускім помнікам пераважна рэлігійных жанраў. На гэтай падставе можна сцвярджаць, што іх не існавала ў жывой народнай мове таго часу [2, с. 164].

У родным і пры адушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах прыналежныя прыметнікі мужчынскага і ніякага родаў ужываюцца выключна ў поўнай форме, чым старабеларускі пераклад вылучаецца сярод тагачасных пісьмовых помнікаў: ***на паметкꙋ имєнꙗ Атылєвого вси***^{и} ***людємъ волны***^{и} *до* ***мѣстца шного былъ прыстꙋ***^{и} *[1, с. 127];* ***гдѣ за жывота єщэ Гонорыѵсового мешкаючы ѵ Атыли и ѵ***^{к} ***ѵгро***^{в} ***бы***^{ѧ} ***в ласцэ*** *[1, с. 129];* ***довѣдавшысѧ w***^{т} ***шпѣкго***^{в} ***ѵмыслꙋ Тразимꙋнъдового ... прызва***^{ѧ} *до* ***себє свои***^{х} ***жолнєро***^{в} *[1, с. 149];* ***которам заправдꙋ з божого допꙋще***^{и}***м походить*** *[1, с. 169];* ***вшєдши до покою Атылєвого нашли и***^{ж} ***с кро***^{в}***ю дꙋша з него давно вышла*** *[1, с. 205];* ***року w***^{т} ***нарожє***^{и}***гꙗ Хрыстꙋсового трыста сємдєсѧ***^{т} ***трєтєго*** *[1, с. 205];* ***гєтма***^{и} ***во***^{и}***ска Атылєвого... з народꙋ и***^{х} ***нємєцкого пошо***^{ѧ} *[1, с. 209].* У старабеларускай пісьменнасці займенная форма роднага склону гэтых прыметнікаў усё часцей пачынае замяняць іменную з канца XV ст. Аднак пануючай займенная форма ў родным склоне прыналежных прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду становіцца толькі ў пісьмовых крыніцах XVII ст. [2, с. 165]. Відавочна, што ў жывой народнай мове поўныя формы выцеснілі іменныя формы роднага склону прыналежных прыметнікаў мужчынскага і ніякага роду яшчэ раней, што і знайшло адлюстраванне ў беларускім перакладзе «Гісторыі аб Атыле».

Некалькі іншы малюнак у жаночым родзе. У адрозненне ад мужчынскага і ніякага роду, тут назіраецца паралельнае ўжыванне іменных і займеннікавых форм. Прыналежныя прыметнікі жаночага роду з цвёрдай асновай фіксуюцца ў іменнай форме з канчаткам ***-ы***, у займеннай – з новым канчаткам ***-ой*** (***-о***^{и}) на месцы больш

архаічнага *-ое*: *wбовлаючыся силы Атылевы много королевствъ розшыроны [1, с. 123]; рады Атылевы добрэ былъ свѣдо" [1, с. 137]; не ждучы wт поведи Валентыновы w малъженство Гонорын понялъ Микольту [1, с. 203]; ничого далє" писати на тот часъ не ўмыслилъ щдно до смерти Атылевы [1, с. 209]; Атыла мѣлъ прагнути прыязни Тэщдорыково" [1, с. 131]; шкромъ воли божое жадное моцы не будєть мѣти [1, с. 137]; далеко wт дороги Атылево" лежачо" [1, с. 161]; Эцыўсъ будучы свѣдо" рады Трызымундово" wбавя сл [1, с. 153]*. Паралельнае ўжыванне іменных і займенных форм у родным склоне прыналежных прыметнікаў жаночага роду было характэрна і для іншых помнікаў старабеларускай пісьменнасці. Праўда, іменныя формы сустракаюцца тут значна радзей, пераважна ў дзелавых і свецкіх жанрах [2, с. 166]. З форм давальнага склону зафіксавана толькі ўтвораная пры дапамозе суфікса з элементам *j* поўная форма ад прыналежнага прыметніка мужчынскага роду: *все тобѣ јако слузе божому послушно будєть [1, с. 161]*. У вінавальным склоне прыналежныя прыметнікі жаночага роду выступаюць у іменных формах: *мещане выразумевшы волю Атылеву... короля до мѣста ўпровадили [1, с. 197]; во все" здаєт сл на волю папежову [1, с. 201]; на голову папежову видя чоловѣка [1, с. 201]; сестреницу Атылеву за собою мѣлъ [1, с. 207]*. Звычайна кароткія формы мелі і іншыя помнікі старабеларускай пісьменнасці.

У творным склоне рэдкія ў даследуемым тэксце прыналежныя прыметнікі ўсіх трох родаў маюць, як правіла, поўныя формы з традыцыйнымі канчаткамі: *его звано бичо" божы" [1, с. 159]; которое вже му сл давно было за намовою Аэцыусовою захотѣло [1, с. 131]; звитажоны крепкостью чоловѣчою [1, с. 167]; чого єстє не так далецэ силами вашыми, јако божымъ допущє"є" достали [1, с. 171]; Постараю сл w тое за помо"ю божею [1, с. 185]*. Спарадычна ўжываюцца кароткія формы жаночага роду тыпу *хочєт... непрыятельскоє во"ско ўгорски" во"ско" и мужство" за бо"ю помо"ю поразить [1, с. 151]*.

У месным склоне пад уплывам жывой народнай мовы замацаваліся займенныя формы: *w жывотє Атылево" ничого пэвного не вѣдалъ [1, с. 177]; въ wбозє Атылево" вєлми трудно было w жывность [1, с. 189]; w во"скy Аэцыўсово"... пэвное вѣдомости не мѣлъ [1, с. 129]; по смерти Атылево"... повторнє зємлю ўгорскую были посѣли [1, с. 209]*. Такая ж сістэма форм творнага склону адзіночнага ліку характарызуе і старабеларускую пісьменнасць разглядаемага перыяду.

У назоўным і пры неадушаўлёных назоўніках у вінавальным склонах множнага ліку прыналежныя прыметнікі ў «Гісторыі аб Атыле», як і ў старабеларускай мове, звычайна ўжываюцца ў іменных формах: *Атылевы сыны... кождy" хотя на себе па"ство посѣсти [1, с. 209]; Атыла... тые слова пустэльниковы ўчя [1, с. 137]; прея сл тые слова Давыдовы вымовила [1, с. 173]*. Для прыметнікаў жа, утвораных пры дапамозе суфіксаў з элементам *j*, звычайнай, як і ў старабеларускай мове, з'яўляецца поўная форма: *глѣдєвшы на тыѫ местъ водле наўки своєє на черова быдлачые повѣдили [1, с. 137]*. Ва ўскосных склонах множнага ліку прыналежныя прыметнікі маюць толькі поўныя формы: *будучы... поражо" зъ шєстмадесят братоѫ своиѫ невластныѫ сыноѫ Атылевыѫ [1, с. 209]; до которого тытулу пото" для слоѫ пустольниковыѫ прыда би" божы" [1, с. 121]; ўгровє wт гэтманов Тэщдозыўсовыѫ щдною битвою были звитажоны [1, с. 121]; што Атылевы" жолънеромъ пере тымъ выражали [1, с. 163]; на wстатоѫ будучы Дэтрыковыми фортэльми поражо" [1, с. 209]*. Толькі поўныя формы ва ўказаных склонах множнага ліку прыналежных прыметнікаў характэрны былі ў часы стварэння беларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле» і для іншых пісьмовых помнікаў. Канчаткі поўных прыметнікаў пры афармленні ўскосных

склонаў прыналежных прыметнікаў характэрны для сучаснай беларускай мовы. Зафіксаваныя ў парадыгмах скланення прыметнікаў фанетычныя і ўніфікацыйныя змены і пераўтварэнні адлюстроўваюць агульнае развіццё граматычнага ладу старабеларускай мовы.

Самым пашыраным сродкам утварэння форм вышэйшай ступені параўнання якасных прыметнікаў у даследуемым помніку з'яўляецца складаны суфікс ***-ейш-*** (***-е"ш-***): ***довѣда^ сѧ чого пэвне"шого*** *wколо повоженьм свои^ рѣче"* *[1, с. 137]*; ***што бы было на^ то подобенство ѹтека"ѧ соромотне"шого*** *[1, с. 141]*; ***што намъ спросне"шого,... непрысто"нѣ"шого, што продковъ нашы^ мужству противне"шого*** *[1, с. 141]*; ***цудне"шое в мѣстѣ на^ неє не было*** *[1, с. 193]*; ***на wстатокъ славу непоследне"шую... wздобимъ*** *[1, с. 143]*; ***Валлми" с правого боку... рымски" чолне"шы" лю^ wстрє нагревалъ*** *[1, с. 147]*; ***wхотне"шы" вжо сэрцэмъ ждали всяки^ прыго^*** *[1, с. 169]*; ***не суть тые над продки свои кготы ани зацне"шые ани мужне"шые*** *[1, с. 143]*; ***На чолѣ постави^ другіе дробне"шые короли*** *[1, с. 145]*; ***за гэтмано" смѣлъшые шли*** *[1, с. 151]*; ***руки тымъ волне"шые мѣла*** *[1, с. 163]*; ***ѹда^ сѧ до скромне"шых А людє" прысто"не"шых wбычає^*** *[1, с. 123]*. Формы вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў маюць паказчыкі роду і ліку, скланяюцца, як і іншыя прыметнікі займеннага скланення. У такім выглядзе яны былі шырока распаўсюджаны як у старабеларускай літаратурнай мове, так і ў народных гаворках таго часу. Значна шырэй, чым у сучаснай беларускай мове, выкарыстоўвалася ў старабеларускі перыяд форма вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў на ***-ш-***, якая ў наш час утвараецца толькі ад некаторых прыметнікаў, напрыклад, ***стары – старшы*** (побач са ***старэйшы***), ***малады – малодшы*** (побач з ***маладзейшы***) [2, с. 173]. Такая форма шырока прадстаўлена ў разглядаемым помніку, прычым часта ўжываецца ў адным сказе паралельна з формамі вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў на ***-ейш-***: ***по то" стороне... мы^ былъ слабшы"*** *[1, с. 191]*; ***не хоче" пры"ти в неволю которая далеко срожшая єсть нижли смертъ*** *[1, с. 141]*; ***тоє па"ство... просторне"шэ шыршэ и зацне"шэ пре^ тымъ бывало*** *[1, с. 183]*; ***ничого знаменитшого а до захова"ѧ панства на долги" ча^ безпечне"шого быти не може*** *[1, с. 131]*; ***што на" бо' лѣпшого пожыточне"шого и щаствлившого може дати надъ тоє*** *[1, с. 143]*; ***срожшую пилне"шую а небезпечне"шую потрєбу мѣли єсмо передъ собою*** *[1, с. 139]*; ***завжды то за рѣ" хоро"шую почытано*** *[1, с. 141]*; ***ѹгрове могли рокъ короткшы" личыти*** *[1, с. 207]*; ***его ласкавшы" противъ на" ѹчынить не мѣли*** *[1, с. 165]*; ***за гэтмано" смѣлъшые шли*** *[1, с. 151]*; ***троха бѣлы^ головъ што хоро"шы^ зоставили*** *[1, с. 193]*.

Дастаткова прадстаўлена і форма вышэйшай ступені параўнання прыметнікаў, утвораная суплетыўна пры дапамозе суфікса ***-ш-*** ад іншых асноў: ***во"ско непрытельскоє быть далеко бо'шое нижли перве" мнима^*** *[1, с. 137]*; ***не меншого мужства надоби до захова"ѧ королевствъ нижли до набыва"ѧ*** *[1, с. 117]*; ***сѧ мы до лепшого способу жы"ѧ наверънє"*** *[1, с. 163]*; ***ты" большому ѹпадку а небезпечности тепе^ подъданы єстъ*** *[1, с. 183]*; ***завжды то за рѣ" лѣпшую... почытано*** *[1, с. 141]*; ***сэрцэ лепшое взяли*** *[1, с. 149]*; ***бысмы не то'ко большы" пожыто^ Але тэ^ и большую славу w"несли*** *[1, с. 155]*; ***не завжды лѣпшы" звыкло зычливо быти*** *[1, с. 151]*; ***никгды пре^ сѧ большыхъ мужства своєго не wказа^ знако^*** *[1, с. 143]*; ***дѣвочокъ сємъ большыхъ мѣла wколо себе*** *[1, с. 163]*; ***двоє меншы^ всадила на быдла*** *[1, с. 163]*. Падобныя ўтварэнні вельмі шырока адлюстроўваюцца ў старабеларускай пісьменнасці.

Самым актыўным спосабам утварэння найвышэйшай ступені параўнання прыметнікаў у старабеларускай мове было выкарыстанне прыстаўкі ***най-***, якая

далучалася да форм вышэйшай ступені. Радзей сустракаецца сцягнуты варыянт указанай прыстаўкі **на-**, прыкметна пашыраны і ў старабеларускай пісьменнасці [2, с. 174]. Ні старасла вянскай, ні агульнаўсходнеславянскай мовам такая прыстаўка не была ўласціва. Затое яна была характэрна для старапольскай мовы, якая і стала, верагодна, крыніцай яе для старабеларускай мовы, у тым ліку і для мовы беларускага перакладу «Гісторыі аб Атыле». Тут зафіксаваны толькі формы з прыстаўкай **на-**: ***А и҃ мене ѡ наможне҃шы҃ межы корольми до того прыневолѧе҃*** (параўн. польск. *A iź mię o* ***patęźnieyszy*** *między krolmi do tego przyniewalasz*) *[1, с. 479]*; ***конь што налепшы҃ и наверне҃шы҃...*** ***нагле здо҃к*** *[1, с. 207]*; ***позбиравшы трупы свое, а набольше҃*** ***Кэвы гетмана з великою скорботою ѡбычаемъ татарскимъ погребли*** *[1, с. 113]*; ***Та҃*** ***тэ҃к часу набольшого нещастѧ а правє ѡстатнего крэсу богу душу дали*** *[1, с. 171]*; ***намужне҃шꙋю и напотꙋжне҃шꙋю*** ***часть ... восполо҃к зо мною з домов ихъ выгнали естє*** *[1, с. 143]*; ***са҃ з людо҃ што начольне҃шымъ свои҃*** ***подлє хорꙋгви ста҃*** *[1, с. 145]*; ***нє вонтплю ничого ѡ вашои҃, жолнеры шлахэтные а товарышы наверне҃шые в потребахъ, мужстве*** *[1, с. 139]*; ***двѣ рѣчы на во҃не сꙋть напредне҃шые*** *[1, с. 185]*; ***насильне҃шые народы ѡ҃т ѡсходу слонца пэръсове*** (параўн. польск. ***patoźnieyszy*** *narodowie od wschodu słoncá persowe*) *[1, с. 468]*; ***воли҃т набо҃шые нєбезпечности поднати нижли сѧ дати звитѧжыти*** (параўн. польск. *á woli* ***nawięsze*** *niebespieczność́i podiąć niźli sie dáć zwyciężyć [1, с. 495]*.

У старабеларускім перакладзе маюць месца і апісальныя формы выражэння найвышэйшай ступені параўнання шляхам спалучэння слоў ***вельми***, ***самый*** з зыходнымі формамі прыметнікаў: ***Атыльла... бы҃ ... на студень и на горачность велми терпеливы҃, ... до славы велми хотливы҃, ... велми росторопны҃ и хитры҃*** *[1, с. 117]*; ***ѡзрос҃т ихъ бы҃ нє велми великы҃, але ѡбли҃ча на погледенью велми грозны҃*** *[1, с. 121]*; ***Атыла сокгимъ облеже҃ємъ бы҃ велми тѧжки҃*** *[1, с. 165]*; ***Тое жолнеро҃в нарека҃є ачъколвє҃к Атыли было вельми прыкрое*** *[1, с. 189]*; ***жолнеры єго нашли на҃ прервою некоторое горы велми высокое нєякого пысты҃ника*** *[1, с. 133]*; ***муси҃ ѡ нє҃ велми пилное стара҃є мѣти*** *[1, с. 139]*; ***понялъ Милькоту ...паненку вельми хорошꙋю*** *[1, с. 205]*; ***бысте сѧ роспусне срожыли въ звитѧжстве которое звитѧжоны҃ часто кроть Фольговали а на самые пышные сторожыть сѧ звыкло*** *[1, с. 171]*; ***много ѡборо҃ны҃к мѣстъ сэкванскихъ и францускы҃к вельми богаты҃к и зацны҃к ... з кгрунтꙋ выверꙋ҃а и збуры҃*** *[1, с. 127]*. Апісальны спосаб выражэння найвышэйшай ступені параўнання прыметнікаў, атрыманы ў спадчыну ад агульнаўсходнеславянскай мовы, быў уласцівы старабеларускай пісьменнасці і жывой народнай мове.

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 Specific Morphological Features of the Adjectives in the Old Belarusian Translation of the «Attila's History»**

The article deals with the peculiarity of the adjective's formation and inflection in the old Belarusian translation of the «Attila's history». The simplification of the declension took place in the grammatical plan. A certain amount of the traditional, obsolete forms, as well as borrowings from the Polish translation are fixed in the literary monument.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 15.04.2011

УДК 81:39(476)(07)

Л.Ф. Станкевіч

УСТОЙЛІВЫЯ АДЗІНКІ МОВЫ З КАМПАНЕНТАМІ – НАЗВАМІ СВОЙСКІХ ЖЫВЁЛ (*КОНЬ, КАБЫЛА, ЖАРАБОК, ЖАРАБЯ*)

Аналізуецца этналінгвістчыны змест устойлівых адзінак мовы (фразеалагізмы, прыказкі і ўстойлівыя параўнанні) тэматычнай групы конь, кабыла, жарабя. Падаецца этымалогія і семантыка ўстойлівых адзінак.

Дабрабыт селяніна вельмі цесна быў звязаны *са свойскімі жывёламі* ў яго гаспадарцы. Але жывёлы былі для людзей не толькі крыніцай харчавання і адзежы. Шмат стагоддзяў нашы продкі назіралі за паводзінамі, асаблівасцямі характару той ці іншай жывёлы. Вынікам такіх назіранняў і з'явілася стварэнне ўстойлівых адзінак мовы з кампанентамі-назвамі *свойскіх жывёл*.

Мэтай нашай працы з'яўляецца аналіз устойлівых адзінак мовы з кампанентамі-назвамі *буйной свойскай жывёлы* (*конь, кабыла, жарабок, жарабя*). Крыніцамі для аналізу сталі фразеалагічныя і парэміялагічныя слоўнікі-працы, у тым ліку А. Аксамітава [1], Ф. Янкоўскага [2], І. Лепешава [3] і М. Якалцэвіч [4], С. Мілач [5]. У гэтых працах прыводзіцца таксама ўнікальны моўны матэрыял з фондаў І. Насовіча, Я. Ляцкага, М. Федароўскага, Е. Раманава, П. Шэйна і інш.

Конь – буйная свойская аднакапытная жывёліна, якая выкарыстоўваецца для перавозкі людзей і грузаў, а таксама для верхавой язды. Кабыла – самка каня. Жарабок (жарабец) – непакладаны конь; конь-самец. Жарабя – дзіцяня каня. У земляробчым плане ніводная беларуская сям'я не магла абысціся без валоў ці коней; амаль да сярэдзіны XX стагоддзя конь выкарыстоўваўся на Беларусі ў якасці асноўнай цягавай жывёлы. (Параўнайце: Я. Колас называе трактар, які прыйшоў на змену валам і коням, *сталёвым валом* і *сталёвым канём*, але народная мудрасць усё адно сцвярджае, што і ў час навукова-тэхнічнага прагрэсу *на трактар спадзявайся, а каня не прадавай; на трактар спадзявайся, але каня не забывай; на трактар надзейся, а каня не кідай* [6]). Заможнымі гаспадарамі лічыліся тыя, у каго былі свае коні (параўнайце: *ні вала ні каня,* 'зусім нічога (няма, не было ў каго-н.); пра крайнюю беднасць', *ні вала ні каня не пакінуць* 'зусім нічога'). «Конь – адна з самых шанаваных жывёл у беларускай міфалогіі. Яго вобраз актыўна выкарыстоўваўся ў касмалогіі і ў культе продкаў, у міфалогіі ён быў звязаны з трыма галоўнымі сацыяльнымі групамі грамадства: святарамі, ваярамі, земляробамі (гэтыя групы Ж. Дзюмезіль прасочвае ва ўсіх індаеўрапейскіх культурах). Вялікая роля належала гэтай жывёле ў абрадах варажбы» [7, с. 252].

1. Нашы продкі верылі, што дужы, працавіты конь – верны памочнік чалавека – прыносіць поспех і шчасце. Менавіта «на кані і з дапамогай каня казачныя героі перамагаюць ворагаў, выконваюць цяжкія даручэнні, адшукваюць сваіх каханых» [8, с. 10]. Таму зразумела, што конь стаў адным з любімых герояў не толькі казак, але і фразеалагізмаў, устойлівых параўнанняў, прыказак і прымавак.

Нездарма пра таго, хто быў пераможцам і пераможаным, гавораць *на кані і пад канём быць, пабываць* (у дыялектах Брэстчыны [9] – *буты пуд конём і на коню*) 'у самых разнастайных, прыемных і непрыемных сітуацыях (быць і пад.)', *на кані быць, адчуваць сябе* 'у прыемнай сітуацыі, у выгадным становішчы', *на белым кані быць, апынуцца, вярнуцца* 'у выгадным становішчы, як пераможца', *пад канём быць,*

аказвацца ‘у непрыемнай сітуацыі, у нявыгадным становішчы (быць і пад)’, *Па конях!*, *На коні!* ‘наперад; пайшлі, паехалі; каманда рухацца куды-н.’ і ‘кавалерыйская каманда для пасадкі на коней’. Што да ўстойлівых адзінак *на кані* і *пад канём*, то гэта параўнальна нядаўнія ўтварэнні, «абломкі» фразеалагізма *на кані і пад канём* ‘у самых разнастайных, прыемных і непрыемных сітуацыях (быць і пад.)’, пабудаваных на супастаўленні дзвюх частак. У зборніку І.І. Насовіча выраз фіксуецца ў форме *быў на кані і пад канём* [10, с. 237–238, 281]. Адсюль зразумела, што чалавек адчувае сябе больш упэўнена менавіта на кані: *рады, як на сто коней сеў*, *як на сто коней сеў (села, селі)* ‘адчувае вялікую радасць, задавальненне’, *як (як бы) на кані праехаць, пражыць, як на кані праехаць* ‘вельмі добра, удала (пражыць, праслужыць)’.

Відаць, да гэтай групы ўстойлівых выразаў можна дадаць і запазычаныя фразеалагізмы-антонімы *садзіцца (сесці) на свайго <любімага, улюбёнага> канька* ‘пачынаць размову на ўпадабаную, улюбёную тэму’; *узлазіць (узлязаць, залазіць, залязаць, узбівацца) на свайго канька* ‘пачынаць гаварыць пра сваё любімае’ і *злазіць (злезці) са свайго канька* ‘пераставаць гаварыць на любімую тэму’. У рускай мове фразеалагізм *садзіцца на свайго любімага канька* склаўся на аснове калькі з французскай мовы *c’est son dada* (літаральна «ёсць яго канёк») ці з англійскай мовы *it is his hobby horse* (літаральна «гэта ёсць яго любімы канёк, хобі»). Узнікненне фразеалагізма *садзіцца на свайго любімага канька* адбылося ў выніку разгортвання метафарычнага кантэксту нарашчэннем дзеяслоўнага кампанента *садзіцца* (на каго). Назоўнікавы ж кампанент *канёк* атрымлівае тут як бы падвойнае значэнне: і прамое, памяншальнае да *конь* у зыходным значэнні, і фігуральнае – ‘захапленне, хобі’ [10, с. 336]. Параўнайце таксама індывідуальна-аўтарскі фразеалагізм Я. Коласа *савецкі конь* ‘танк’.

2. Праз фразеалагізмы з кампанентам-назвай *конь* апісваюцца:

а) фізічныя і псіхічныя якасці чалавека: сіла, вёрткасць, знаходлівасць (*з-пад каня падковы адарве, з-пад бягучага каня падковы паадрывае*); розум, кемлівасць (*мець каня ў галаве*); наравістасць, упартасць, натурыстасць (*бірулеў конь*); непаваротлівасць, нязграбнасць, няўклюднасць (*конь аглаблёвы*);

б) колькасць, памеры чаго-н.: *з конску ногу* ‘многа’, *на кані не аб’ехаць* ‘пра вялікае’, *хоць канём едзь* ‘вялікая (шчыліна)’;

в) стан чаго-н.: *у вушах коні стаялі, у вушах коні стаяць* ‘брудныя, нямытыя вушы; звычайна пра дзяцей’.

3. Некаторыя фразеалагізмы з кампанентам-назвай *конь* адлюстроўваюць звычкі гэтай жывёлы. Так, паходжанне адзінкі *конь (кот) не валяўся (не качаўся)* ‘нічога не зроблена, не пачата, не падрыхтавана’ звязана са звычаем каня валяцца (качацца) перад тым, як даць надзець на сябе хамут або сядло, што затрымлівала работу [11, с. 295].

4. Колер, масць каня (кабылы, жарабца, жарабяці) ва ўстойлівых адзінках.

Сакральны змест выразаў *трызненне (мроя) сівой кабылы* ‘тое, што пазбаўлена ўсякіх падстаў; бяссэнсіца’, *Была б кабылка сівая, каб не белагрывая* ‘пра відавочную ісціну’, *Не ў тым дзіва, што кабыла сіва, а ў тым дзіва, што возу ні вязе, Не ў тым сіла, што кабыла сіва, а што воза не вязе, Мало цо, цо кабыла сіва, але чум яна не цягне?* ‘сутнасць рэчы і яе з’яву трэба бачыць не ў яе вонкавым выглядзе, а ў яе ўнутраных уласцівасцях і якасцях; выгляд не вызначае сілу, звязаны з міфалагемай «сівы» – змрок хтанічнага свету [12, с. 49–50]. Сівы конь – конь-пасярэднік, казачны вобраз раніцы, світанку, які мяжуе паміж небам і зямлёй, паміж верхам і нізам, паміж жыццём і смерцю.

Як ні дзіўна, але з белым канём, які ў першую чаргу ўспрымаецца як сімвал пераможца, ваяра, князя (*на белым кані быць, апынуцца, вярнуцца* ‘у выгадным становішчы, як пераможца’), у беларусаў ёсць таксама і негатыўныя асацыяцыі: *сесці на <белага> каня* ‘здурнець, паводзіць сябе па-вар’яцку’ і ‘знаходзіцца ў стане

крайняга раздражнення, злосці, раз'юшанасці' (параўнайце: *сесці на каня* 'звар'яцець, стаць псіхічна хворым', *пасадзіць на каня* 'моцна раззлаваць, угнявіць каго-н.'; коласаўскія фразеалагізмы *распярэзаць кабылку* 'нехта аказаўся ў стане некіруемасці' і *пасадзіць на кабылку* 'падвергнуць катаванню каго-небудзь'), *на белым кані* 'вельмі злосны, раз'юшаны хто-небудзь'.

Мы ведаем, што белы колер – гэта міфалагічны эквівалент дзённага святла, якое заўсёды ўспрымалася людзьмі як дабро; гэта эквівалент малака і семя – жыццятворных пачаткаў; гэта мадэль вады; белы колер – гэта таксама прыкмета вышэйшых сфер, паколькі ён звязаны з аблокамі, незямной чысцінёй і святлом. Таму за белым колерам ужо ў старажытныя часы замацоўваецца вобраз дабра, святасці [13, с. 19]. Негатыўныя ж адносіны да белага колеру ў вышэйназваных фразеалагізмах звязаны, хутчэй за ўсё, з гарэлкай, якая таксама белага колеру і злоўжыванне якой прыводзіць да парушэння псіхікі чалавека.

Але ж найперш адмоўныя ўяўленні звязаны з рабымі (стракатымі, пярэстымі) жывёламі: *Рабой кабыле сон расказваць*, *Казаў Халімон рабой кабыле сон*, *рабой кабылы сон* 'недарэчная, бязглуздая, бесталковая чыя-н. гаворка', *Ласка панская на рабым (дохлым) кані едзе* 'панскія абяцанні, спагада, лагоднасць ненадзейныя, не выклікаюць даверу', *Чытана, пісана, кабыла лысая, а жарабя рабоя, – з'еў воўк абоя* 'прыказваюць аб бяссэнсавым чытанні або пісьме, рыфме слоў без сувязі', *пасадзіць на рабенькага коніка* 'раззлаваць, вывесці з раўнавагі каго-небудзь' (але *Добраму малайцу і стракатая кабыла міла*!).

Вядомы беларускі даследчык фразеалогіі У.І. Коваль піша: «Што датычыцца рабых, пярэстых прадметаў (у тым ліку і жывёл такой масці), то яны ацэньваліся людзьмі з пункту гледжання псіхалагічных заканамернасцей успрымання колераў. Негатыўныя адзнакі пярэстасці вынікаюць з таго, што колеравая неаднароднасць, стракатасць асацыятыўна звязваюцца са зменлівасцю, ненадзейнасцю, хітрасцю, хлуснёй – з тым, што прыносіць гора, няшчасце» [8, с. 13].

Таксама рабы конь (рабая кабыла) атаясамліваецца са зменлівым (дрэнным) надвор'ем, якое часцей за ўсё бывае вясной і восенню: *Восень на рабым кані ездзіць*, *Вясна і восень на рабой кабыле ездзяць*, *Вісна і восень на рабой кабыля езьдзюць* (трэба ўлічваць таксама, што гэтыя поры года цяжкія ў жыцці селяніна: вясной скаціна худая, а восенню каровы перастаюць даваць малако), *Дзень на пярыстым кані едзе*.

Паходжанне ж запазычанага з рускай мовы фразеалагізма *мышыны жарэбчык* 'стары, які любіць заляцацца да маладых жанчын' вучоныя звязваюць з іменем М.В. Гогаля. Гэты выраз «упершыню ўжыты ў паэме «Мёртвыя душы» (1842 г.) – у разгорнутым параўнанні Чычыкава, які перабіраў ножкамі, са старэнькімі фарсунамі, што даволі спрытна бегаюць каля дам і называюцца мышынымі жарэбчыкамі. Відаць, Гогаль і аўтар гэтага выразу. Мышыны – колер мышы (пра масць каня), тут у сэнсе 'які пачынае сівець'» [10, с. 228]. (Параўнайце таксама: *Як была ў мяне кабылка мышастая, па вярсьце ў час шастала*).

5. Лічыцца, што конь з'ядае на пашы ад 25 да 100 кг травы ў суткі, а выпівае ў сярэднім 30–60 літраў вады летам і ад 20–25 літраў зімой. Корм для коней, звычайна авёс, называецца аброкам (параўнайце: *Бяжы, коніку, дастанеш аброку, – а не – то кія па боку*). «Звычайна селянін даглядаў свайго каня лепей, чым карову. Каню адводзілася больш утульнае і цёплае месца ў хляве (стайня), для яго нарыхтоўвалі і больш якаснае, мурожнае, сена, а таксама канюшыну, віку, авёс. У небагатай сялянскай гаспадарцы коней кармілі ячнай і аўсянай саломай» [14, с. 80]. Адсюль і паходжанне ўстойлівых адзінак: *Канюшына – каню сіла* 'пра канюшыну як найлепшы і дзейсны корм для каня'; *Конь сам сябе з'ядае (праядае)*, *Зімою конь каня з'есць* 'зімой каня трэба добра карміць, за зіму многа з'ядае – столькі, колькі сам каштуе'; *Каня накармі – з гразі вывезе, ворага*

накармі – у гразь утопча ‘не заўсёды чалавечая дабрыня тым жа адплачваецца’; *Сам не з’еж, а каню дай*; *Пакуль траўка падрасце, конік з голаду памрэ* ‘пакуль дачакаешся чаго-н. жаданага ці абяцанага, то будзе позна і прыйдзецца перанесці шмат гора, нядолі’; *Кабыла (конь) здыхае, а <за> траву хватае (хапае)*, *Кабыла здыхаець, а траву хапаець* ‘у якім бы стане ні знаходзіўся чалавек, яго думы і дзеянні звязаны з жыццёвымі, надзённымі інтарэсамі’.

Пра вялікі апетыт, ненаеднасць, ненасытнасць гавораць *конская ежа*; таго, хто многа, прагна, ненасытна есць, параўноўваюць са спісаным канём (*як спісаны конь* (есці), а калі ежа або пітво не ідуць на карысць каму-небудзь, адзначаюць *не ў каня корм* (фразеалагізм яшчэ мае значэнне ‘не падыходзіць; не можа быць ацэнена належным чынам’).

6. Назіранні за буйной свойскай жывёлай – *канём, кабылай, жарабцом* – прывялі да стварэння і цэлага шэрагу ўстойлівых параўнанняў.

6.1. Устойлівыя параўнанні з кампанентам-назвай *конь*: *валіць, як на каня* ‘многа’; *ведаць як аблупленага каня* ‘вельмі добра’; *гаруе (працуе) як конь грабежны*; *даць, уваліць як каню, даць, уваліць як каню сечкі* ‘не шкадуючы, вельмі моцна (пабіць, адлупцаваць каго-н.)’; *жджэ (чакае, шукае) як конь доўбні (абуха, даўбешкі)* ‘чаго-н. няпэўнага, трывожнага ці трагічнага’; *зарагатаў як конь, рагочуць як коні* ‘гучна, нястрымана’; *знаюцца, як лысыя коні*; *лыбіцца як конь на авёс*; *мяняць як (што) цыган коней, мяняе як цыган коні* ‘вельмі часта’; *набожны як конь падарожны* ‘зусім не (набожны)’; *перапаўся як конь рандарскі* ‘схуднеў’; *упарты (упірліў) як конь заценлівы*; *таргуецца, як за каня*; *хваліцца як цыган канём*; *як каню пернік, як каню тапкі* ‘без патрэбы’; *як конь на салядэру (на салідэру)* ‘прагна, сквапна (глядзець на што-н., каго-н.)’; *раве як конь, як конь раўці* ‘моцна, голасна плакаць’; *як конь па градах*; *як конь стаенны* ‘здаровы, моцны’; *як коньска смерць на выгане* ‘без справы, без сур’ёзнага занятку (хадзіць, лазіць і да т.п.)’; *як на каня* ‘безадказна (спіхваць, узвальваць); *як старому каню маці* ‘зусім не (патрэбны)’; *як стары конь мацеры* ‘зусім не (баяцца каго-н.)’ і ‘зусім не, ніколькі не (памагаць)’; *баюся <цябе> як стары конь сваёй маткі*.

Сярод устойлівых параўнанняў асобна хочацца выдзеліць індывідуальна-аўтарскія фразеалагізмы Я. Коласа: *як конь на току грымець* ‘гучна, моцна (грымець)’; *як малады неаб’езджаны конь панесціся* ‘з вялікай хуткасцю (пабегчы)’; *як спуджаны конь* ‘імкліва, шпарка, жвава’; *як той конь дзьмухнуць* ‘выказаць незадавальненне, чмыхнуць, фыркнуць’.

6.2. Устойлівыя параўнанні з кампанентам-назвай *кабыла*: *ведаць як аблупленую кабылку* ‘вельмі добра’; *гаруе (працуе) як грабежна кабыла*; *дзерці як воўк кабылу*; *захацелася, зажадалася як кабыле воцату, захацелася як кабыле аўсу* ‘вельмі моцна’; *зацяўся як наравістая кабыла*, *напінаецца як кабыла перад пропасцю, упёрся як кабыла ў дышла* ‘раптам прыпыніцца, уперціся’; *рагоча як кабыла* ‘гучна, нястрымана’; *уцякае што кабыла ад аўса* ‘зусім не (уцякае)’; *хваліцца, як цыган каслівай кабылай* ‘пра таго, хто непамерна хваліцца чым-н., кім-н., хто не заслугоўвае такой пахвалы’; *як з кабылаю пацеры мовіць* ‘пра немагчымасць дамовіцца’; *як кабыла на высеўкі* ‘моцна, уголас (смяяцца, рагатаць)’; *як кабыла Лейзарава* ‘без справы, без сур’ёзнага занятку (хадзіць, цягацца і да т.п.)’; *як цыган сляпую кабылу* ‘зусім не (любіць)’.

6.3. Устойлівыя параўнанні з кампанентам-назвай *жарабец*: *рагоча як жарабец* ‘гучна, нястрымана’; *як жарабец* ‘вольны, свабодны’.

7. У парэміялагічных адзінках з кампанентамі-назвамі *буйной свойскай жывёлы (конь, кабыла, жарабец, жарабя)* заключаны жыццёвыя парады, заўвагі і павучанні.

7.1. Парэміялагічныя адзінкі з кампанентам-назвай *конь*:

7.1.1. Павучанні: *Бойся каровы спераду, каня – ззаду, а дурня – з усіх бакоў*, *Бойся быка спераду, каня ззаду, а дурня з усіх чатырох бакоў*; *Жолаб да каня*

не ходзіць; *З бізуном і каня знаравіць можна*; *З дому фурман дарогу ведае, а дахаты і конь прывязе*; *З кішэні каня не накорміш*; *З коньмі робячы, пугі не забываюць*; *Каб конь ведаў сваю сілу, то ніхто б яго не ўзяў*; *Калі падаць, то з добрага каня*; *Конь дарогі не перастроіць*; *Конь па лецях, а чалавек па рабоце*; *На торзе кожны конь танцуе*; *Не конь, дык у сані не ўпрагайся*; *Не конь, што ў балота ўцягне, а з балота не выцягне*; *Час – не конь: не падгоніш і не прыпыніш*.

7.1.2. Жыццёвыя парады і заўвагі: *Ад работы і коні дохнуць*; *Быў конь (конік), ды з'ездзіўся*; *Вядзі каня на аборачцы, а злодзея на лунцугу*; *Гаварыў бы па-польску, ды язык па-конскі*; *Заціньваму каню пуга не дапаможа*; *Зранку і коні не п'юць*; *З чужога каня й у гразі сьсідаюць*; *Каню дай аброку да і бей яго па боку*; *На кані едзе, каня шукае*; *На кані едзе, а каня пытае*; *Лянога каня пугай ні спужаш*; *Жваваму каню пугі не паказвай*; *Каторы конь цягне, таго і паганяюць*; *Конь вырвецца – здагоніш і зловіш, а слова вырвецца – не зловіш*; *Конь не свой, паганяй, не стой*; *Конь старэе – у цане танее, вол старэе – цану набірае*; *На двух конях верхам не паедзеш, На двух каніскаx адзін не паедзеш*; *На лечаным кані далёка не паедзеш*; *На чыім возе (вазку, коніку) едзеш, таму і песню (песеньку, песенькі) спявай (пей, вядзі)*; *Не той дужы, хто коней стрымлівае, а той, хто сябе стрымлівае*; *Не гэта сіла, што ўтрымае пылкага каня, а гэта сіла, хто ўтрымае сваё пылкае сэрца*; *Ні па каню, ні па кабылі*; *Пажаніліся, як малады конь і стары вол спрэгліся*; *Панскае вока каня тучыць (гадуе)*; *Панская ласка на быстрым кані едзе; Панская ласка на дохлым кані едзе*; *Сабака сам сена ня есьць і каню не дае*; *Салавей, што за гарою коні душыць*; *Саломеным валом не аруць, а сенным канём не едуць, Саламяным валом не араць, а сянным канём не ваяваць*; *Сем жыдоў на воз, абы конь павёз*, *Сем седакоў – не воз, абы конь вёз*; *Стары вол (конь) баразны не псуе (не сапсуе); Стары конь баразны не псуе, ды не глыбока арэ*; *Суджанага і канём не аб'едзеш*; *Што каму суджана, <дык і пехотай> таго не абойдзеш і <з канём> не аб'едзеш*; *Суджанага і канём (валом) не аб'едзеш*; *Таго бяда, чый конь уграз*; *Умераць – не коні заварачаць*; *Усіх коней перагоніш – гадоў не дагоніш*; *Фурман добры, але коні не вязуць*; *Хвалі каня пасля дарогі, а пана – як выцягнуў ногі; Хвалі каняку пасля дарогі, а пана – як выцягне ногі*; *Каня хвалі пасля дарогі, а пана – як выцягнуць за ногі*; *Хлопіц на кані едзя, а дзяўчына родзіцца й яму згодзіцца*; *Худы конь скора абмульваецца*; *Цераз сілу і конь не цягне*; *Цераз сілу і конь не пацягне*; *Праз сілу й конь ні вязе; Через сілу і конь не ступіць*; *І конь праз (над) сілу ні возьме (ні пацягне)*; *І конь чэраз сілу не скочыць*; *Шануй каня дома, а ён цябе ў дарозе*; *Шануй каня ўдому, а ён цябе ў дарозе*; *Дагледзь каня дома, то ён цябе ў дарозе*.

7.2. Парэміялагічныя адзінкі з кампанентам-назвай *кабыла*: *А мая кабыла не ўсё забыла*; *Была кабылка, ды з'ездзілася*; *Выбірай кабылу гарбатую, а жонку лупатую*; *З табой гаварыць, як з кабылай пацеры: ты ёй: ойчэ наш, а яна табе: сена нямаш*; *З чужой кабылы трэба і ў балоце злезці*; *<І> я не я і кабыла не мая*; *Кабыла за дзелам, а жарабя бяз дзела*; *Кожны (усякі) цыган сваю кабылу хваліць*; *Мая кабыла ўгразла*; *Нарадзілася кабыла з лысінкай, дык і здохне, не сцёршы*.

7.3. Парэміялагічныя адзінкі з кампанентам-назвай *жарабец*: *На сытага жарабца не трэба дубца*.

7.4. Парэміялагічныя адзінкі з кампанентам-назвай *жарабя*: *Кабыла за дзелам, а жарабя бяз дзела*; *Хутчэй бусел жарабя ўродзіць*; *Як (калі) удасца жарабё (бычок) з лысінкай, дык і здохне (састарэе) такім (з лысінкай)*; *Лысае жарабя ўрадзілася, лысае і здохне*. (Як бачым, больш за ўсё «пашанцавала» парэміялагічным адзінкам з кампанентам-назвай *конь*).

8. У фразеалагізмах, устойлівых параўнаннях і парэміялагічных адзінках *конь, кабыла* супрацьпастаўлены:

а) *камару, мурашцы* (вялікае – малое): *рабіць (зрабіць) з камара каня*, *Людзям часта і мурашка здаецца за каня* ‘беспадстаўна перабольшваць што-н., надаваць чаму-н. нязначнаму вялікае значэнне’;

б) *жабе, раку* (старэйшы, вопытны – маладзейшы, нявопытны): *Гдзе конь з капытом, туды і жаба з клешнёю*; *Дзе каня куюць, там жаба падстаўляе свае клешні*; *Каваль каня куе – і жаба ногу дае*; *Каня куюць, а жаба ногі падстаўляе*; *Як каня куюць, то й жаба нагу настаўляе*; *Куды конь з капытом, туды і рак з клюшняй (з клюшнямі)* ‘за старэйшым і больш вопытным, пераймаючы яго, цягнецца і маладзейшы, нявопытны; часцей ужываецца як адмоўная ацэнка таго, хто пераймае чые-н. дзеянні, звычкі і пад.; таксама кажуць пра таго, хто сам напрошваецца на непрыемнасці’: *Не лезь, жаба, туды, дзе коней куюць* (зламоўнае пажаданне);

в) *свінні* (розум – глупства): *Прышла сьвіня да каня* ‘пра асоб, розных па разумовым і культурным ўзроўні’; *Прымеркавалася свіння да каня, але шэрсць не така* (павучанне); *Прыраўняў свінню к каню, раўня як свіння да каня* ‘розныя па ўзроўні’; *Сват едзе на кані, а гультай – на сьвіні* ‘павага да людзей залежыць ад іх заслуг, важнасці ў грамадстве’; *Чэшыся конь з канём, вол з валом, а сьвіня з углом*; *Конь з канём, вол з валом, свіння з вуглом* ‘пра ліхога чалавека, з якім ніхто не сябруе’;

г) *зайцу* (храбрасць, сіла – баязлівасць, слабасць): *даць як заяц кабыле* ‘зусім слаба, нямоцна (даць каму-н., ударыць каго-н.)’; *От даў пылі (духу) як заяц кабылі* ‘насмешка з таго, хто занадта сам сябе хваліць’; *памог як заяц кабыле* ‘зусім не (памог)’; *спужаўся (баюся) як заяц кабылы*;

д) *воўку* (адкрытасць – хітрасць, дужы супраць дужага): *Жартаваў воўк з канём, ды ў жмені зубы панёс* ‘пра падзеі Вялікай Айчыннай вайны’; *Кабыла з ваўком цягалася, хвост ды грыва асталася*; *Кабыла з ваўком змагалася – хвост і грыва засталася* ‘перамагае ў якой-н. справе дужэйшы’; *патрэбны як стары конь воўку* ‘зусім не (патрэбны)’; *Пашкадаваў воўк кабылу <пакінуў хвост ды грыву>*; *Шкадаваў воўк кабылу: пакінуў хвост ды грыву* ‘кажуць пра таго, хто толькі на словах шкадуе каго-н., а на справе гатовы нашкодзіць яму; таксама падняволеныя прыказваюць прыгнятальніку’.

9. Частка парэміялагічных адзінак пабудавана на супрацьпастаўленні *конь, кабыла – баба, жонка, дзеўка*: *Баба з воза – каню (кабыле) лягчэй*, *Баба з калёс – калёсам (каню) лягчэй*; *Баба пеша – кабыле лехша* ‘калі хто-н. пакіне каго-н. ці адмовіцца ад чаго-н., то ад гэтага будзе толькі лепей’; *Кабылу не перабздзіш, бабу не пераспорыш* ‘іранічна пра што-н. неадольнае, чаго нельга перасіліць’; *Каню хваста не вяжы, а бабе праўду не кажы* ‘кажуць з незадавальненнем пра жанчыну, якая не можа трымаць тайну’: *Не вер каню ў дарозе, а жонцы дома*; *Не вер каню ў дарозе, а Янінке дома*; *Не вер каню ў дарозе, а жонцы ў двары*; *Не вер жонцы ў дому, кабыле ў дарозе*; *Ні вер каню запрагаючы, маладой жонцы ў дарогу выбіраючы*; *Не хвалі каня запрагаючы, а дзеўку – выбіраючы* ‘пра адсутнасць даверу жонцы; звычайна прыказваюць таму, каму жонка здрадзіла’.

Тлумачэнне такога стаўлення да жанчыны трэба бачыць у патрыярхальным ладзе жыцця нашых продкаў.

10. Конь і старажытнагрэчаскі эпас.

У беларускай мове існуе фразеалагізм-калька з грэчаскай мовы *траянскі конь* са значэннямі ‘ашуканства, хітры падман’ і ‘чалавек, які са здрадніцкімі намерамі дамагаецца чыйго-н. даверу, выдае сябе не за таго, кім з’яўляецца на самай справе’. «Паводле старажытнагрэчаскага эпасу, пасля дзесяцігадовай асады грэкі хітрасцю авалодалі горадам Троя. Яны сказалі, што пакідаюць горад. Падарылі траянцам вялізнага драўлянага каня і адплылі на суседні востраў. Каб уцягнуць каня ў крэпасць, траянцы разбурылі частку сцяны. Ноччу з каня выйшлі схаваныя там воіны-грэкі,

перабілі вахту, адчынілі гарадскія вароты і ўпусцілі войска, што вярнулася з вострава. Троя была ўзята і разбурана» [10, с. 366].

11. Конь і біблейская тэматыка.

Два фразеалагізмы – уласна беларускі *конь божы (ісусаў)* і запазычаны з польскай мовы *конь пана Езуса* – ужываюцца як эўфемізмы да слова *асёл* са значэннем ‘недалёкі, неразумны, тупы чалавек’ і маюць апасродкаваную сувязь з Бібліяй. «Паводле Евангелля, Ісус Хрыстос ездзіў па свеце на асле... Выраз узнік як перыфраза, як другая назва асла – пры адначасовым перанясенні назвы з зыходнага значэння слова *асёл* (‘жывёліна’) на другаснае, метафарычнае (‘тупы, неразумны чалавек’)» [10, с. 197].

Двух святых, двух заступнікаў мае конь – св. Юр’я і св. Ягорыя. «Асабліва цесна звязаны з канём св. Юры (Юрай, Юр’я), які лічыўся апекуном каня. Яго свята адзначалася 6 траўня н.ст., і лічылася, што ў гэты дзень св. Юры зацінае зубы ваўкам, каб яны не елі каня. Менавіта ўладальнікі каня асабліва шанавалі св. Юр’я, ад чаго пайшла і прымаўка: «Каня не маю – Юр’я не знаю, каня маю – Юр’я знаю» [7, с. 253]. Адсюль і ўстойлівае параўнанне *набожны як святога Юр’я конь*.

12. Канём называецца адна з шахматных фігур. Фразеалагізм *ход канём* са значэннямі ‘спрытны, абходны манеўр, разлічаны на поспех у чым-н.’ і ‘аб рашучым сродку, што выкарыстоўваецца для дасягнення поспеху ў якой-н. справе’ «ўзнік параўнальна нядаўна і ўвайшоў у літаратурны ўжытак з мовы шахматыстаў. Конь ходзіць не па прамой лініі ці дыяганалі, як іншыя фігуры, а літарай «Г», таму яго хады звычайна нечаканыя для праціўніка» [10, с. 396].

13. У складзе аналізуемых устойлівых адзінак мовы выкарыстоўваюцца і кампаненты, якія абазначаюць:

а) часткі цела жывёлы:

− галава: *Не вер конскай галаве і знайшоўшы на выгане – вазьмі ды закілзай*; *Хай (няхай) конь думае: у яго галава большая (вялікая)*, *Няхай конь думае, бо вяліку галаву мае*, *У кабылы большая галава, няхай сабе яна думае* ‘кажуць жартаўліва ці іранічна ў адказ таму, хто раіць падумаць пра што-н.’;

– зуб: *Дараванаму (дарованаму, дармоваму) каню ў зубы не глядзяць*, *У даронага каня зубоў не глядзяць* ‘тое, што лёгка дасталася каму-н., не павінна ім абмяркоўвацца ці прыдзірліва ацэньвацца; не рэкамендуецца выказваць незадаволенасці падараванай або дармавой рэччу’ (ад звычаю вызначаць узрост каня па зубах, ад чаго залежала і цана на яго);

– капыт: *Гдзе конь з капытом, туды і жаба з клешнёю*; *Куды конь з капытом, туды і рак з клюшняй (з клюшнямі)* ‘за старэйшым і больш вопытным, пераймаючы яго, цягнецца і маладзейшы, нявопытны; часцей ужываецца як адмоўная ацэнка таго, хто пераймае чые-н. дзеянні, звычкі і пад.; таксама кажуць пра таго, хто сам напрошваецца на непрыемнасці’;

– нага: *Конь на чатырох нагах <і то> спатыкаецца*; *У каня чатыры нагі, і той спатыкаецца*; *Конь на чатыры нагі, а спатыкаецца*; *Конь і на чатырох нагах, а спатыкаецца*; *Конь на чатырох нагах спатыкаецца, чалавек адным языком памыліцца (а чалавек на адном языку дзіво (не дзіво), што памыліцца* ‘кожны можа памыліцца, апынуцца ў цяжкім становішчы; кажуць у апраўданне чыёй-н. памылкі’; *Не цягні чалавечай нагі з балота, а цягні коньскую, бо коньская нага цябе вывезя з гразі, а чалавеча нага цябе ўтопча ў гразь*, *Не цяні чалавечай галавы з гразі, а лепей конскую, бо чалавек атплаціць злом, а лошадзь з гразі вывезе* ‘гавораць, калі нехта за зробленае дабро адплачвае свайму дабрадзею злом’;

– хвост (часцей за ўсё ў спалучэнні хвост + валасы жывёлы): *грэць у хвост і ў грыву, і ў хвост і ў грыву* ‘вельмі моцна (біць, паганяць каго-н., падаць каму-н.’) і ‘бязлітасна, непрымірыма (біць, лупіць, крыць і пад.)’; *Кабыла бясхвостая!*; *Кабыла*

з ваўком цягалася, хвост ды грыва асталася; *Кабыла з ваўком змагалася – хвост і грыва засталася* ‘перамагае ў якой-н. справе дужэйшы’; *Каню хваста не вяжы, а бабе праўду не кажы* ‘кажуць з незадавальненнем пра жанчыну, якая не можа трымаць тайну’; *каня з хваста брытаць (забрыт(ы)ваць)* ‘рабіць няўмела’; *Пашкадаваў воўк кабылу <пакінуў хвост ды грыву>*; *Шкадаваў воўк кабылу: пакінуў хвост ды грыву*; *прышый кабыле хвост*, *прычапі кабыле хвост* ‘зусім непатрэбны, лішні, не мае дачынення да чаго-н.’ і ‘пра каго-н., што-н. лішняе, непатрэбнае’; *Прышый кабыле хвост, – у яе свой ёсць; Прышый кабыля хвост, а ў яе й свой ёсьць; Прышый кабыле хвост, а ў кабылы свой ёсць; Прывяжы кабале хвост, а ёй свой урос* ‘гавораць, калі набылі непатрэбную рэч, якая будзе толькі замінаць’, *Хто не ўтрымаўся за грыву, таму і хвост не паможа* ‘пра непазбежнасць канца якіх-н. дзеянняў, учынкаў, спраў’;

– шыя: *Была б (абы) шыя, <а> хамут знойдзецца* ‘было б каму рабіць, а праца знойдзецца’;

б) вупраж, збруя:

– дуга (частка конскай вупражы з сагнутага тонкага ствала дрэва, якая змацоўвае аглоблі з хамутом): *сагнуць у дугу* ‘прымусіць быць пакорлівым’; *як конь з-пад дугі* ‘неасцярожна (глядзець)’; *як конь праз дугу глядзець* ‘незадаволена, нядобразычліва (глядзець на каго-н.)’;

– лейцы (вяроўкі, рамяні для кіравання коньмі ў запрэжцы): *адпускаць (папускаць) лейцы*, *адпусціць (папусціць) лейцы* ‘змяншаць кантроль, паслабляць увагу, пільнасць, патрабаванні да каго-н.’; *браць (узяць) лейцы ў <свае> рукі* ‘прымаць на сябе кіраванне чым-н.’; *выпускаць (выпусціць) лейцы з <сваіх> рук* ‘аслабляць кіраўніцтва чым-н., сілу ўлады над кім-н.’; *ляйчына пад хвост папала* ‘хто-н. вядзе сябе неўраўнаважана, праяўляе ўпартасць, самадурства’; *даваць (даць) лейцы ў рукі* ‘ставіць каго-н. на кіруючую пасаду’; *і лейцы ў рукі* ‘у каго-н. ёсць усе падставы быць кіраўніком чаго-н.’; *Даўшы пугу, трэба даць і лейцы* ‘даручыўшы каму-н. малую справу, трэба ўвесці яго ў курс усёй справы; калі бацька даручыў сыну выконваць працу па гаспадарцы, дык ён мусіць дазволіць яму і кіраванне ёю’;

– хамут («Хамут – частка вупражы, што надзяваецца на шыю каню. Гэта драўляны каркас – клешчы, абкладзеныя з унутранага боку мяккім лямцам (хамуцінай). Мае па баках гужы, за якія з дапамогаю дугі мацуюцца аглоблі. Хамуты бываюць рознай велічыні ў залежнасці ад аб’ёму шыі каня. Той, хто запрагае каня, павінен падбіраць хамут яму па мерцы, каб не нацерці шыю жывёле» [14, с. 56]): *біць у хамут* ‘упарціцца, рэзка рэагаваць’; *Была б (абы) шыя, <а> хамут знойдзецца* ‘было б каму рабіць, а праца знойдзецца’; *Вялікаму каню – вялікі хамут, Большаму каню большы хамут* ‘на чалавека з вялікімі здольнасцямі і магчымасцямі ўскладаюцца і значныя абавязкі; ужываецца як станоўчая ацэнка чыіх-н. выдатных здольнасцей’; *Калі будзіш міняць, дык будзя хамут гуляць*; *Хто міняя, таму хамут гуляя*; *Хто <коней> мяняе, у таго хамут гуляе*; *Хто часта коней мяняе, у таго хамут гуляе*; *Хто коні міняя, у таго хамут гуляе*; *Хто коней мяняець, у таго хамут гуляець*; *Хто коньмі мяняе, у таго хамут гуляе* ‘кажуць з асуджэннем пра таго, хто любіць перабіраць, мяняць каго-н. ці што-н.; ахвотнікі мяняць часта аказваюцца ашуканымі; папярэджанне таму, хто мае ахвоту мяняць коні з гандляром’; *Калі не хочаш цягнуць, не лезь у хамут*; *як конь у хамут* ‘неахвотна (лезці)’; *не па каню хамут* ‘якая-н. справа не адпавядае чыім-н. здольнасцям, магчымасцям’;

в) аглоблі (пара жардзін, прымацаваных канцамі да пярэдняй восі воза, у якія запрагаюць каня): *Кось-кось (кося-кося, косю-косю), пакуль (ды) у аглоблі*, *Кось-кось, пакуль за грыву* ‘кажуць з неадабрэннем пра таго, хто напачатку задобрывае каго-н., каб дасягнуць пэўнай мэты; гаворыцца, калі заўважаецца няшчырасць у чыіх-н. словах, учынках і пад.; кось-кось – воклік, якім падзываюць коней’; *«Кося, кося!»* –

пакуль злавіць давялося, а як злавіў, дык «стой, воўчы дух!» ‘калі дэспат або ліхвяр ласкава абыходзіцца з прастаком, пакуль у свае рукі не возьме; кося – ласкавая назва каня’; *не хочацца як ляному каню ў аглоблі*; *ні па кані ні па аглоблях*, *ні па каню, ні па галоблі* ‘не так, як каму-н. хочацца; ні за аднаго і ні за другога’; *не па кабыле, то па аглоблях*, *не па кані, а па аглаблі* ‘пра неўраўнаважанага чалавека, які гатоў спагнаць злосць на кім- або чым-н.’;

г) падкова (жалезная тоўстая дугападобная пласціна, якая прыбіваецца да конскага капыта для засцярогі ад пашкоджання і слізгацення): *з-пад каня падковы адарве*, *з-пад бягучага каня падковы паадарывае* ‘вельмі вёрткі, знаходлівы, зухаваты’; *як конь на падкову* ‘ў здзіўленні (глядзець)’.

14. Частка аналізуемых фразеалагізмаў не мае ў сваім складзе кампанентаў – назваў *конь (кабыла, жарабя)*, але мае сэнсавую сувязь з гэтай тэматычнай групай. Сярод іх:

– *біць у хамут* ‘упарціцца, рэзка рэагаваць’. Фразеалагізм «узнік у выніку пераасэнсавання адпаведнага свабоднага словазлучэння: запрэжаны наравісты конь, бывае, не вязе воза, на месцы пераступае з нагі на нагу, а потым, калі яго настойліва падганяюць, рэзка кідаецца наперад і б’е плячамі ў хамут» [10, с. 52];

– *і ў хвост і ў грыву* ‘вельмі моцна (біць, паганяць каго-н., пападаць каму-н.’) і ‘бязлітасна, непрымірыма (біць, лупіць, крыць і пад.)’. Узнік са свабоднага спалучэння слоў, якое першапачаткова ўжывалася, калі гаворка ішла пра каня [10, с. 181];

– *ляйчына пад хвост папала* ‘хто-н. вядзе сябе неўраўнаважана, праяўляе ўпартасць, самадурства’. «Пад канцом кораня конскага хваста ёсць вельмі адчувальнае, не пакрытае шэрсцю месца. Калі да яго дакрануцца ляйчынай, конь не знаходзіць сабе месца, імчыць, што ёсць духу» [10, с. 216];

– *можна ў плуг запрагаць* ‘хто-н. вельмі здаровы, моцны’. «У аснове выразу – гіпербалічнае супастаўленне з канём (паводле сілы, стану здароўя)» [10, с. 226];

– *станавіцца (стаць, уставаць, устаць) на дыбкі, стаць дубам* ‘рэзка пярэчыць, пратэставаць, выяўляць нязгоду’. «Узнік шляхам метафарызацыі адпаведнага свабоднага словазлучэння, якое ўжываецца ў дачыненні да каня, сабакі і некаторых іншых жывёл. *На дыбкі* [*дубам.* – Л.С.] азначае ‘на заднія ногі’. Параўн.: «Падкаваць жарабка сапраўды было цяжка: ён ірваўся з прывязі, справаў стаць на дыбкі, прысядаў, ад страху дрыжала на ім скура» (А. Рылько)» [10, с. 354];

– *у мыле* ‘змучаны напружанай работай’. «Склаўся праз супастаўленне чалавека, змучанага работай, з канём, які пасля працяглага бегу пакрываецца белай пенай, падобнай на мыльную (яе называюць мылам). Параўн.: «Конь быў увесь у мыле і цяжка дыхаў» (М. Лынькоў)» [10, с. 381];

– *у чорным целе* трымаць ‘надгаладзь, без дадатковага харчавання’ і ‘вельмі строга, сурова, абмяжоўваючы свабоду дзеянняў’. Запазычаны, відаць, з рускай мовы выраз першапачаткова «ўжываўся ў дачыненні да коней і абазначаў ‘у худым целе, сярэдне (трымаць)’. В.І. Чарнышоў прыводзіць урывак з «Рэгулы аб конях» (1725), дзе даецца інструкцыя «глядзець, каб халастыя кабылы былі ў чорным целе». Яшчэ адно значэнне развілося ў фразеалагізме пад уплывам выразаў *у цуглях, у абцугах* трымаць» [10, с. 389–390].

«Конскае паходжанне» маюць і наступныя прыказкі і прымаўкі: *Была б (абы) шыя, <а> хамут знойдзецца* ‘было б каму рабіць, а праца знойдзецца’, *Даўшы пугу, трэба даць і лейцы* ‘даручыўшы каму-н. малую справу, трэба ўвесці яго ў курс усёй справы; калі бацька даручыў сыну выконваць працу па гаспадарцы, дык ён мусіць дазволіць яму і кіраванне ёю’, *Хто не ўтрымаўся за грыву, таму і хвост не паможа* ‘пра непазбежнасць канца якіх-н. дзеянняў, учынкаў, спраў’, *Калі не хочаш цягнуць, не лезь у хамут*; *Не запрог – не кажы «ну»; Не запрогшы, не паедзеш* (павучанні).

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Аксамітаў, А. Прыказкі і прымаўкі : тлумач. слоўн. бел. прыказак і прымавак з архіваў, кафедр. збораў, рэд. выд. XIX і XX стст. / А. Аксамітаў. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 320 с.

2. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / склад. Ф.М. Янкоўскі ; прадм. Д.Я. Бугаёва. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – 494 с.

3. Лепешаў, І.Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 1993. – 2 т.

4. Лепешаў, І.Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І.Я. Лепешаў, М.А. Якалцэвіч. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 511 с.

5. Мілач, С.В. Слоўнік фразеалагізмаў з кампанентамі-заонімамі (на матэрыяле беларускай і нямецкай моў) / С.В. Мілач ; Брэсц. дзярж. ун-т. – Брэст : БрДУ, 2010. – 256 с.

6. Фразеалагічны слоўнік мовы твораў Я. Коласа: / уклад. А.С. Аксамітаў [і інш.]; пад рэд. А.С. Аксамітава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 655 с.

7. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўн. / С. Санько [і інш.] – Мінск : Беларусь, 2004. – 592 с.

8. Коваль, У.І. Чым адгукаецца слова: Фразеалогія ў павер'ях, абрадах і звычаях / У.І. Коваль. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – 48 с.

9. Дыялектны слоўнік Брэстчыны / Аляхновіч М.М. [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.

10. Лепешаў, І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І.Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2004. – 448 с.

11. Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – СПб : Фолио-Пресс, 2001. – 704 с.

12. Маслова, В.А. Преданья старины глубокой в зеркале языка / В.А. Маслова. – Минск : Пейто, 1997. – 128 с.

13. Миронова, Л.Н. Цветоведение / Л.Н. Миронова. – Мінск : Выш. шк., 1984. – 286 с.

14. Іванова, С.Ф. Слоўнік беларускіх прыказак, прымавак і крылатых выразаў : Лінгвакраязн. дапам. / С.Ф. Іванова, Я.Я. Іваноў. – Мінск : Беларус. Фонд Сораса, 1997. – 262 с.

Stankievich L.F. **Verbal Set Expressions Including Components Referring to Domestic Animals (Horse, Stallion, Mare, Colt)**

The article focuses on the ethno linguistic aspect of verbal set expressions (phraseological units, proverbs and comparisons) that belong to the theme group «horse, stallion, mare, colt». The etymology and semantics of verbal set expressions are under analysis.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 17.05.2011

УДК 821.161

М.І. Мішчанчук

СТАРОНКА АДРАДЖЭННЯ: З НАЗІРАННЯЎ ПРА ПАЭМУ М. ГУСОЎСКАГА «ПЕСНЯ ПРА ЗУБРА», ЯЕ ПЕРАКЛАДЫ

У артыкуле на прыкладзе «Песні пра зубра» М. Гусоўскага паказваецца ўзмацненне суб'ектыўнага фактару ў літаратуры перыяду Адраджэння, што сталася вядучай прыкметай мастацтва слова часу выпрацоўкі прыёмаў модульнага пісьма, параўноўваюцца на змястоўным, жанрава-стылявым і мікравобразным узроўнях пераклады старадаўняга лацінамоўнага помніка на сучасную беларускую мову Я. Семяжона, У. Шатона, Н. Арсенневай.

Беларускае Адраджэнне прыпадае на XVI стагоддзе і, паводле назіранняў слыннага медыявіста А.А. Лойкі, мае тры стадыі развіцця: Скарынаўскую (10–40-я гг.), рэфармацыйную (60–80-я гг., прадстаўленую С. Будным і В. Цяпінскім) і познюю (80–90-я гг., постаці – А. Рымша, Г. Пельгрымоўскі, Я. Рыдван) [1, с. 161]. Гэта быў час узвелічэння чалавечай асобы, ухвалення яе годнасці, творчых здольнасцяў, актыўнасці, час пераадолення сярэднявечнай закамплексаванасці на падпарадкаванне рэлігійным догмам. Чалавек адчуў сваю кіраўнічую ролю ў жыццепрацэсе, якую ў XX стагоддзі А. Куляшоў ахарактарызуе трапным афарызмам, назваўшы чалавека «рэгуліроўшчыкам каруселі жыцця». Калі-нікалі ў тыя даўнія часы лепшыя сыны чалавецтва нават асмельваліся, падобна Скарыну, пакідаць сваю асабістую выяву ў перастораных рукапісах Боскай кнігі. Падобныя памкненні ўзмацняцца, набудуць пашыраны характар на памежжы XIX–XX стагоддзяў, у эпоху сярэбранага веку рускай і беларускай літаратуры, і асабліва выразна выкрышталізуюцца ў вучэнні У. Салаўёва пра Богачалавека і яго бясконцыя касмічныя магчымасці. Мастакі эпохі Адраджэння, такім чынам, не толькі выконвалі этыкетныя функцыі, прытрымліваліся правілаў эйдэтычнай паэтыкі (нарматыўнай у аснове), бо прыгожае пісьменства не мела ў грамадстве «аўтаноміі» і выконвала функцыі гістарыяграфіі і ўрачыстага красамоўства [2, с. 332], але і пераадольвалі канон «абавязанай» (ужывём умоўны тэрмін) суб'ектыўнасці фактарам сапраўднай (рэальнай) суб'ектыўнасці. Далейшае «вызваленне» эга-фактару ў слоўным мастацтве адбывалася паступова, пераадольваліся бар'еры, расстаўленыя эпохамі Рэфармацыі, пострэфармацыі і асабліва класіцызму. Сентыменталізм, рамантызм, а затым і рэалізм на ўсіх стадыях станаўлення і развіцця сталіся перыядамі паступовага разняволення асобы, выпрацоўкі каштоўнасцяў, што былі ў неразвітым стане закладзены ў літаратуры Сярэднявечча і – у большай ступені – Адраджэння. Сярод іх і тое, пра што мы пісалі вышэй, – дапаўненне аб'ект-суб'ектных адносінаў адносінамі суб'ект-суб'ектнымі.

Дзеля доказнасці спашлёмся на цікавае назіранне наступнага характару. Канец XI стагоддзя – час паходу князя Ігара на полаўцаў і напісання (па свежых слядах падзей – хутчэй за ўсё) выдатнага помніка стараўсходнеславянскай літаратуры (ці то гераічнай паэмы, ці то вайсковай аповесці, ці то элегіі-галашэння па забітых і паланёных ваярах, ці то рытмізаванай, амаль вершаванай оды ў гонар нескаронасці зброі і духу русічаў, ці то лірызаванага павучэння «на добрую навуку» тым, хто парушае прынцып еднасці, міру і згоды ў найцяжэйшыя для Айчыны гады). Адбыўся велічны помнік, прасякнуты духам асабістасці, суб'ектыўнага стаўлення да падзей, сведкам якіх быў сам невядомы аўтар. Той асабістасці, той «самасці», якой не хапала «стандартным», стрыманым у выказванні пачуццяў аўтарам жыцій, павучэнняў (выключэнне з агульнага правіла амаль свецкае «Павучэнне Уладзіміра

Манамаха», у другой частцы якога аўтарскае «Я» набывае самастойны характар, гучыць напружана і страсна).

«Асабістасць» «Слова» выяўляецца ўжо ў самым пачатку твора, у яго ўступнай частцы, дзе ананім дэкларуе чытачам сваю прафесійную недасканаласць параўнальна з вядомым па ранейшым часе песняром Баянам. А затым яе патэнцыял нарошчваецца ў «красамоўных», упрыгожаных яскравымі мастацкімі дэталямі, тропамі апісаннях пачатку пахода, прыроду, якая суправаджае ваяроў, у паказе першай сутычкі з полаўцамі і наступнай сечы, каб дасягнуць кульмінацыйных пунктаў у плачы Яраслаўны і ў фінале твора пра вызваленне Ігара з палону і боскім прычашчэнні пакутніка сумлення.

Скажам адразу, што такім самым шляхам ідзе і аўтар «Песні пра зубра» Мікола Гусоўскі. Вось ён у самым пачатку твора вінаваціцца перад чытачом у тым, што ён, «між паэтаў прыпадкам абраны», змушаны будзе «выявіць лучнасць са зброяй, / Гэтак нязвычнай руцэ, муштраванай на луку» [3, с. 429].

Затым літаральна выдыхае з сэрца малюнкі зубра, жыцця зубрынага статку, палявання на волата ў пушчы, разладу жыцця ў родным краі, дзе няма спакою, дзіўнай і непаўторнай прыроды:

Глобы багатыя працы цяжкое не просяць,
Толькі ў жніво скрозь пярэсцяцца жнеямі нівы, –
Статкі ў суценні узлесся пасуцца на волі,
А у лугох – табуны скакуноў хутканогіх [3, с. 436].

І, нарэшце, паэма заканчваецца на найвышэйшай хвалі эмацыйнага напружання, выяўлення аўтарскай актыўнай суб'ектыўнасці – малітвай-просьбай, звернутай да святой Дзевы Марыі, каб яна заступілася за край, дзе «войны жорсткія імкнуць, быццам хваля марская па хвалі» і спраўляюць «бясчынства мячы». Эмацыйнасць, лірычную «наэлектрызаванасць» заключных радкоў паэмы цяжка пераацаніць. Яна значна вышэйшая (як і ў творы ў цэлым), чым у «Слове пра паход Ігара». Пафас паэмы ў яе фінале ў многім прадвызначаны зваротам да паралелі: Дзева Марыя – маці, якая не павінна пакідаць у бядзе сваіх дзяцей. Паралель гэтая разгортваецца ў заключным, васямнаццатым раздзеле твора, высвечваючыся ў афарыстычных, падказаных сэрцам, а не розумам, радках, падобных вось да гэтага:

Як пад матулі крыллём мае схоў птушанятка,
Гэтак звяртаемся й мы пад тваё апякунства,
І як дзіця-немаўля маці туліць і песціць,
Так утулі Ты і нас, Твае дзеці, што гінуць [3, с. 457].

Дзякуючы вылучэнню на першы план суб'ектыўна-аўтарскага «Я» «Я-героя», а таксама канкрэтызацыі рэальных падзей (выхаванне ў дзяцінстве, зубрыныя ловы, праца земляробаў у кантэксце міжусобіц), адбываецца пераадоленне кананічных установак жанру (скажам умоўна) аповесці палявання, блізкай да вайсковай, «усталявання сувязі паміж вышнім Ерусалімам і сваёй Радзімай» [4, с. 33], парушэнне этыкетных установак, уласцівых, хоць і ў меншай ступені, чым слоўнаму мастацтву Сярэднявечча, слоўнаму мастацтву эпохі Адраджэння.

Вынікам працэсу суб'ектывізацыі літаратуры ў перыяд Рэнесансу з'явілася паэма М. Гусоўскага «Песня пра зубра», якая, калі карыстацца вызначэннем жанравай спецыфікі «Слова пра паход Ігара» як урачыстага слова, таксама «падпадае» пад гэтую класіфікацыю. У тканіну абодвух «словаў» арганічна ўпісваюцца і трагедыйная, і сентыментальная, і гераічная разнавіднасці пафасу, што ў далейшым перарасло ў традыцыю слоўнага мастацтва перыяду выпрацоўкі прыёмаў пісьма, уласцівых ужо модульнай паэтыцы новага часу – XIX–XXI стагоддзяў нашай эры.

Выдатны помнік літаратуры пачатку XVI стагоддзя аказаўся ў полі зроку і перакладчыкаў (У. Шатон, Я. Семяжон, Н. Арсеннева), і даследчыкаў мастацтва слова, натхніў іх на сутворчасць з аўтарам, які хоць паскупіўся на самарэкламу, але пашырыў абсягі лірычнага «Я» ў пакінутым нашчадкам творы, фактычна дасягнуў легітымацыі суб'ектыўнага фактару ў мастацкім шэдэўры нерэлігійнага (свецкага) характару.

Першым па часе стаў пераклад Язэпа Семяжона – выдатнага майстра гэтай справы, на рахунку якога да 1973 года было перасатварэнне ў нашай мове трагедый У Шэкспіра, паэзіі Р. Бёрнса, рамана М. Твэна «Жанна д'Арк» (разам з Н. Цімафеевай), класічнай і на той момант сучаснай паэзіі В'етнама (зб. «Апалены лотас», 1968), іншых твораў.

Як прызнаецца чытачу ў пасляслоўі да асобнага выдання помніка «Skripta Manent» перакладчык, у тады яшчэ ленінградскай бібліятэцы імя М.Я. Салтыкова-Шчадрына, у фондзе рэдкіх выданняў, ён гартаў старонкі старажытнага фаліянта «Carmen de bisontis» «з душэўным хваляваннем», адчуваў, што «перакладчык не можа абыякава ставіцца да факта, калі буйнейшыя творы нацыянальнай літаратуры яго ж народа ляжаць яшчэ неадкрытымі і толькі зрэдку адчуваюць на сабе цяпло пальцаў якога-небудзь бібліяфіла» [4, с. 85].

З пасляслоўя відаць, што перастваральнік выдатнага твора літаральна жыў лацінамоўным помнікам, глыбока адчуў яго гуманістычны пафас, да драбніц вывучыў тэкст. Больш за тое, выдатны майстар паставіў «Песню пра зубра» ў кантэкст еўрапейскай літаратуры, спраецыраваў яе на далейшы літаратурны працэс. І тут вельмі важнай уяўляецца заключная цытата яго пасляслоўя: «На працягу ўсяго твора паэт з высокім майстэрствам спалучае цэльнасць задумы з дынамізмам адлюстравання, і гэтае дыялектычнае адзінства «semper tiro» (пастаянна новы) – з'ява нябачаная ў тую аддаленую ад нас на чатыры стагоддзі эпоху, але і досыць рэдкая ў сучаснай нашай літаратуры. Тым большая ёй цана» [5, с. 92].

Пра мастацкія вартасці перакладу гаворка пойдзе ніжэй, а зараз адзначым, што ў 1994 годзе ў серыі «Школьная бібліятэка» Беларускага гуманістычнага адукацыйна-культурнага цэнтра ў Мінску тыражом у 25 000 асобнікаў (немалым і па тым часе) «Песня пра зубра» выйшла ў перакладзе выкладчыка Белдзяржуніверсітэта лацініста Уладзіміра Шатона. Параўнальна з перакладам Язэпа Семяжона гэтае перастварэнне бліжэйшае да тэксту арыгінала. Аўтар прадмовы «Мікола Гусоўскі і яго паэма Песня пра зубра» кандыдат філалагічных навук Алесь Жлутка даў ёмістую характарыстыку значнасці старадаўняга помніка для нас, нашчадкаў тытана беларускага Адраджэння, яго мастацка-вобразнай непаўторнасці, падхапіў і паглыбіў вывады Язэпа Семяжона: «Цудоўным і неспасціжным чынам у паэме пераплятаюцца зубр, князь і народ. Дзяржава, валадар, людзі, прырода ўпісваюцца ў магутную постаць зубра, робяцца часткамі ягонай істоты. Гэта надае паэме незвычайную суладнасць і завершанасць. Кожны радок, кожны дыстых на дзіва мілагучны і дасканалы, адліты рукою вялікага майстра. Любое слова нясе ў сабе непаўторны водар аўтарскае душы; напоўненае вялікай любоўю і ласкаю да радзімы, да свайго люду» [6, с. 7].

Прыкладна з сярэдзіны 1980-х гадоў нясмела, нібы аглядваючыся на забароны, што склаліся яшчэ за «камуністычным часам», даследчыкі беларускага слоўнага мастацтва пачалі вывучаць і даводзіць да свядомасці чытачоў каштоўнасці, створаныя літаратарамі беларускай дыяспары, пісьменнікамі-эмігрантамі, якія і ля чужых берагоў саграваліся думкамі пра пакінуты не па сваёй волі родны край, стваралі сапраўдныя шэдэўры. Чытачы знаёміліся з такімі імёнамі, як Наталля Арсеннева, Масей Сяднёў, Алесь Салавей, Рыгор Крушына, Уладзімір Клішэвіч, Міхась Кавыль, Антон Адамовіч і інш. Дзякуючы адкрытаму новаму фактычнаму матэрыялу пашырыліся тэматычныя абсягі мастацтва слова, адкрыліся новыя скарбы, падвысіўся агульны

культурны ўзровень дасягненняў беларускага народа. Аўтара артыкула, да прыкладу, усцешылі такія факты, пра якія, можа, не кожны знаўца прыгожага ведае. У 1994 годзе Васіль Сёмуха пераклаў на беларускую мову «Песню песняў Саламона». Пераклаў цудоўна, прафесійна, захаваўшы вобразнасць першакрыніцы («шчокі ў яго, як кветкі пахучых раслін, / духмяныя пахі, / губы ў яго – лілеі, з якіх цячэ міра», – чытаем радкі пра партрэт героя). Але не менш удала гэты самы біблейны твор у 1947 годзе (амаль на паўстагоддзя раней!) па-майстэрску, слаўна пераклаў паэт-эмігрант Рыгор Крушына. Выразныя і яскравыя радкі і яго перакладу кранаюць сэрца:

Галаву ён мае – злітак
Самародку залатога;
Хваляй падаюць на плечы
Кудры чорныя, як воран.
Вочы – быццам галубочкі
Ля патоку вод малочных [7, с. 127].

І другі факт, які засведчыў высокі ўзровень дасягненняў слоўнага мастацтва, створанага прадстаўнікамі беларускай дыяспары. У 1965 годзе ў Лондане асобным выданнем выйшла паэма Уладзіміра Клішэвіча «Васіль Каліна», якую можна лічыць падобнай да неўміручага Коласавага шэдэўра – «Новай зямлі» – па шырыні ахопу паслякастрычніцкіх (даваенных) падзей, глыбіні раскрыцця характараў, вастрыні канфліктаў, мастацкай дасканаласці апісання прыроды, побыту («Люблю я восень залатую, / Яе пасьпелую красу. / Мне песьня чуецца часцей / У небе сонечным гасьцей: / Кружэнне бусла, крык гусіны.../ Скрабе за сэрца смутак недзе. / Сады надзелі шапку медзі, / Іржышча ў шоўку павуціны» / [8, с. 58].

У ліку самых высокіх дасягненняў пісьменнікаў далёкага замежжа стаіць і пераклад паэмы Міколы Гусоўскага, выкананы Наталляй Арсенневай. Яна працавала над ім на працягу 5 гадоў – з 1978 г. да 1982 г. Упершыню пераклад быў надрукаваны ў выданні «Запісы Беларускага інстытута навукі й мастацтва (БІНіМ)», што выходзіць у Нью-Ёрку, у 1996 годзе. У 2002 годзе твор быў апублікаваны ў Мінску ў серыі «Беларускі кнігазбор». Па прычыне позняга «выйсця ў свет» пераклад застаўся па-за ўвагай даследчыкаў, хоць і мае значныя перавагі перад двума іншымі.

Першы агульны погляд на тры творы вынікае з статыстычных дадзеных – са зробленых намі падлікаў колькасці радкоў тэкстаў. Пераклад Язэпа Семяжона налічвае 1 534 радкі, У. Шатона – 1 073, Н. Арсенневай – 1 112. Прыведзеная статыстыка сведчыць пра большую ідэнтычнасць тэксту арыгінала перакладу У. Шатона, прафесійнага выкладчыка-лацініста. Не нашмат адступілася ад «памеру» арыгінала і Наталля Арсеннева. Язэп Семяжон, захоплены першакрыніцай, дапоўніў яе сваімі ўзнёслымі, пафасна-вобразнымі радкамі амаль на адну трэць.

Адзначым і другую, на наш погляд, досыць значную асаблівасць паводле прынцыпу непадабенства. Я. Семяжон перадаў старадаўні тэкст помніка амаль выключна сучаснай беларускай мовай, мінімальна захаваў гістарызмы і архаізмы. Як, напрыклад, вось у гэтым урыўку – лірычным адступленні аўтара паэмы ад зубрынай тэмы, засяроджаным на паказе ваенных дзеяў ліцвінаў супроць знешніх ворагаў:

Ён, спадцішка ўварваўшыся ў нашы ўладанні,
Цэламу свету нахабна сцвярджае: ваюю
Не за прастору сабе, а за лад у прасторы.
З іменем бога ідзе і ад імені бога
Лад свой агнём і мячом усталёўвае ў землях
Іншага веравызнання і іншых парадкаў.
Там, дзе Арда саранчой прапаўзла, засталіся
Толькі асмолкі ды печышчы, попел ды косці,

Зграі варон ды чароды сабак адзічэлых [5, с. 35–36].

Перакладчык карыстаецца народнай ці блізкай да народнай лексікай, размоўнымі фразамі, прастамоўямі, якія надаюць «адценне» сучаснасці стылю пісьма: «злачынная справа», «братні саюз», «навала з усходу», «вучэнне Хрыстова», «адольвае нас», «зламысна рэжа пад корань», «спадцішка», «лад свой», «іншага веравызнання», «Арда саранчой прапаўзла», «асмолкі», «печышчы», «бог барані», «набрыдзь», «О, адыходзь на сухія краі, навальніца», «на вечныя векі», «чэмеру гора / Не падсалодзіш жальбою», «Як лес безгалосы, / Мы пад сякерай». Мы прывялі прыклады з невялікага ўрыўка твора. Але іх можна доўжыць бясконца, браць з усяго тэксту: «злаўчыцца рукой», «ускаласі маё першае семя», «на чужыне», «зараўлі звяры», «не на жывот, а на смерць», «не ўпадабаеш», «выкінь у кошык» – пачатак паэмы; «боская маці», «слёзная малітва», «слова-зваротак», «абарона-спагада», «крывінка свая», «скарга-малітва», «міласэрная ўцешніца», «за розум узяцца», «згуртуй», «зброю скрыжоўваў» – канец твора.

Нейтральна-літаратурнай з’яўляецца мова перакладу У. Шатона. Менавіта таму, што аўтар імкнуўся перадаць як мага дакладней лексічны (і рытмічны!) лад першакрыніцы, асцерагаўся момантаў перастварэння міні-вобразнасці, стрымліваў суб’ектыўны, асабісты ўнёсак у мастацкую сістэму помніка. Гэты вывад можна пацвердзіць цытаваннем адпаведніка папярэдняга ўрыўка з перакладу Я. Семяжона:

Вораг жа ў наступ ідзе, няшчадна ломіць і крышыць,
Нават пакляўся ужо знішчыць Хрыстова імя.
Войнамі рушыць на нас не дзеля багацця і ўлады,
Не для таго, каб ізноў сілу сваю паказаць.
Прагне ўсяляк басурман крывёй чалавечаю ўпіцца,
Тых пагалоўна губіць, іншай хто веры якой.
Вояў забойствам людзей рыхтуе да будучых бітваў,
Целы ж ахвяр крывасмок птушкам кідае і псам [6, с. 24, 26].

У перакладзе У. Шатона адсутнічае канкрэтнае імя ворага – Арда, няма вобразнага (як у Я. Семяжона) параўнання яе нашэсця з нашэсцем саранчы, адсутнічае ўскосна-прамая мова – «самарэклама» ворага, міні-вобразнасць зведзена да мінімуму (вораг адно толькі названы крывасмокам). Апошнім двум радкам перакладу Я. Семяжона, надзвычай прадметным, што малююць карціну пасля нашэсця ворага, у перакладзе У. Шатона адпавядае адзін – блізкі да тэксту арыгінала, «бязвобразны», лексічна-сэнсава (тэрмін умоўны) нейтральны: «Целы ж ахвяр крывасмок птушкам кідае і псам».

Пераклад Наталлі Арсенневай адрозніваецца ад перакладаў названых намі аўтараў найперш на ўзроўні лексіка-семантычным. Яго аўтарка, адарваная ад роднага краю на доўгія дзесяцігоддзі (1944–1997 гг.), за гэты час амаль не чула сучаснай беларускай мовы, жыла ранейшымі «запасамі», а таму і арыентавалася на моўныя скарбы яшчэ даваенных, найперш 1920-х, гадоў. Вынікам падобнай арыентацыі сталіся цяпер рэдкаўжывальныя словы і словаформы, якія па-свойму «расквечваюць» тэкст, надаюць яму каларыт «старажытнасці». Гэты вынік супрацьлеглы «асучасненню» тэксту ў пераўвасабленні Язэпа Семяжона. Паводле нашых падлікаў, у 8-м раздзеле твора састарэлых (рэдкаўжывальных) слоў і словатвораў – 18, у 9-м – 10, у 10-м – 10, у 11-м – 14, у 12-м – 11, у 14-м – 16, у 16-м – 11, у 18-м, заключным, – 17. Прывядзём некалькі найбольш характэрных прыкладаў: «у скароце» (скарочана, коратка), усобіцы «собскія» (свае, уласныя, унутраныя), «весціць» нахабна (вяшчае, абвяшчае), «улучыцца» ў бой (далучыцца, уліцца ў бой), «вомірг» загіне (імгненна загіне), «насякне» крывёю (нап’ецца крыві, насыціцца крывёю), «грымлівыя» (грымотныя, грымучыя), «ачуцца» (апамятацца), «углыбкі» (углыб), «збаю» (скажу), «напаснікаў»

(наступаючых), «спаборнік», «хутчыня», «пагарода», «уплынь» (уплаў), «ваяўнік», «вінавайцы», «праступствы», «лавец-заклікайла», «схаванка», «ваяцкі», «укола» (вакол), зрок «непамыльны», пацэліць «наслепа», успомнім «знову» і інш. Падобная лексіка не толькі надае каларыт старажытнасці тэксту, але, на наш погляд, абцяжарвае пераклад і яго ўспрыманне сучасным рэцыпіентам.

А цяпер параўнаем пераклад абранага намі ўрыўка з паэмы, выкананы Н. Арсенневай і двума іншымі аўтарамі. У перакладзе слыннай паэткі ён гучыць наступным чынам:

Злодзей – чужак уварваўся ў нашыя межы,
Весціць нахабна, што йдзе ён не дзеля здабычы,
З Божым іменнем адно і ад Божага йменя
Топіць людзей у крыві ды выпальвае сёлы…
Там, дзе арда пабыла – скрозь адны папялішчы
Ды груганнё і сабакі здзічэлыя. Лепей
Тутка ж сканаць, чымся жыць пад пятой пераможцы
Доляй нявольніка, век пад ярмом і ў пакутах [3, с. 441].

Адчувальная большая блізкасць гэтага перакладу да перакладу Я. Семяжона: абодва перакладчыкі сцвярджаюць, што вораг жахлівы не толькі таму, што пакідае пасля сябе забітых невінаватых людзей, але і таму, што хітруе, прыкрываецца імем Бога, сцвярджае, што чужыя землі яму не патрэбныя. Дамінантнымі вобразамі ў абодвух тэкставых урыўках з'яўляюцца вобразы крыві, арды, папялішчаў, гругання, здзічэлых сабак. Разам з тым тэкст Н. Арсенневай пазбаўлены параўнанняў, эпітэтаў, якімі Я. Семяжон узмацняе ацэнку жахлівай з'явы – нашэсця чужынцаў. Так, у яго перакладзе нашэсце Арды параўноўваецца з нашэсцем саранчы («дзе Арда саранчой прапаўзла»), вынікі нашэсця больш канкрэтызуюцца, апрадмечваюцца, выкарыстанае ж Арсенневай «нейтральнае» слова «папялішча» набывае шматмернае значэнне («Толькі асмолкі ды печышчы, попел ды косці») і адно заменьвае ўсе троны семяжонаўскага тэксту. Падобнае «апрадмечванне» з'яў і прывяло Язэпа Семяжона да «асучаснівання» пісьма, надання яму больш «экзатычнай» (яркай) міні-вобразнасці. Згаданы намі раздзел у перакладзе Я. Семяжона заканчваецца чатырма яскравымі, зіхоткімі радкамі, якімі наўрад ці мог авалодаць у лацінскай мове пясняр даўніны:

Колькі ні жалься ні вохкай, а чэмеру гора?
Не падсалодіш жальбою. Як лес безгалосы
Мы пад сякерай; дык хай жа пачуецца ў свеце
Гусаўца голас пра волатаў нашых пушчанскіх [5, с. 38].

Пераклад Н. Арсенневай гучыць на такой жа высокай хвалі, але пазбаўленны экспрэсіўных мастацкіх сродкаў, выразаў «чэмеру гора», «не падсалодзіш жальбою», «мы пад сякерай»:

Што ж распачаць, наказаць нам? Усё разумеем…
Ціха ў пушчы. Няхай жа ж пачуецца зноўку
Гусаўца голас аб нашых вялізных жывёлах [3, с. 442].

Такім чынам, назіранні агульнага характару даюць нам магчымасць зрабіць наступныя высновы:

Па-першае, усе тры пераклады з'яўляюцца мастацкімі, блізкімі да арыгінала як патрыятычным пафасам, так і захаваннем рытмікі, інтанацыі, прадметных рэалій, канкрэтыкі. Па-другое, адрозненне перакладаў абумоўлена ці імкненнем унесці важкія дапаўненні ў тэкст паэмы, надаць сучаснасць яе гучанню з дапамогай яркіх тропаў (Я. Семяжон), ці жаданнем надаць лексічнаму «строю» паэмы адзнакі непаўторнасці беларускай літаратурнай мовы нашаніўскай пары і 1920-х гадоў (Н. Арсеннева), ці, урэшце, клопатам захаваць рэгламентацыю прынятай беларускай літаратурнай мовы

і максімальную блізкасць да мовы арыгіналу помніка (У. Шатон). Пераклады У. Шатона Н. Арсенневай больш дакладныя (рэалістычныя). Пераклад Я. Семяжона пры ўсёй дакладнасці мае больш высокую эстэтычную значнасць дзякуючы актыўнай суб'ектывізацыі сюжэту ў цэлым і асобных падзей.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лойка, А.А. Старабеларуская літаратура / А.А. Лойка– Мінск : «Вышэйшая школа», 2001. – 319 с.

2. Кавалёў, С. Шматмоўная паэзія Вялікага Княства Літоўскага эпохі Рэнесансу : манаграфія / С. Кавалёў – Мінск : «Кнігазбор», 2010. – 376 с.

3. Арсеннева, Наталля. Выбраныя творы / Наталля Арсеннева. – Мінск : «Беларускі кнігазбор», 2002. – 592 с.

4. Гаранін, С. Шляхамі даўніх вандраванняў : гісторыка-тэарэтычны нарыс развіцця беларускай паломніцкай літаратуры XII–XVI ст.ст. / С. Гаранін – Мінск : Тэхналогія, 1999. – 203 с.

5. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі. – Мінск : «Мастацкая літаратура», 1973. – 108 с.

6. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі. – Мінск : БГАКЦ, 1994. –48 с.

7. Крушына, Р. Выбраныя творы. 1927–1957 / Р. Крушына – Нью-Ёрк – Мюнхэн, 1957.

8. Клішэвіч, У. Васіль Каліна. Паэма / У. Клішэвіч– Лондан, 1965.

Mishchenchuk M.I. **A Piece of Renascence: Thoughts about M. Gusovski's Poem «A Song about Bison» and its Translations**

M. Gusovski's poem «A Song about Bison» like other Latin works of Belarusian writers essentially enriches our idea about Renascence literature. This poem is a sign of highly developed Belarusian art. Due to this work a potential of subjective factor in literary works of XVII–XI centuries increased, lyrical genres and genre formations appeared. The poem is perfectly translated into Belarusian language by Ya. Semiazhon, V. Shaton, N. Arseneva. Each translation has its own peculiar features and shows a high level of Belarusian art of translation.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.09.2011

УДК 801.3(063)

Е.Л. Кузнецова

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ НАЗВАНИЙ ТРАВЯНИСТЫХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ

В данной работе анализируется в сравнительном аспекте характер мотивации ряда латинских номенклатурных, русских диалектных и литературных названий травянистых лекарственных растений. Для анализа отобраны фитонимы, заключающие в себе указание на морфологический признак растений (с точки зрения ботанической номенклатуры): особенности строения, внешний вид; свойства – цвет, вкус, запах и т. п.

Названия растений могут указывать на самые разнообразные признаки этих растений. Интерес представляют фитонимы, отражающие один из таких признаков – морфологический. Цель данной статьи – рассмотрение мотивации подобных наименований, задача – определение их этимологии. Латинские и русские номенклатурные названия приводятся по энциклопедии «Лекарственные растения» [6]. В качестве теоретических источников были использованы «Русская грамматика» и «Языкознание. Большой энциклопедический словарь» [9; 15].

Латинские номенклатурные названия

Морфологический признак растений (особенности строения, внешний вид) может быть заключен и в родовом, и в видовом названиях. Например, родовое наименование *Antennaria* (*Antennaria dioĭca*, *кошачьи лапки двудомные*) происходит от латинского существительного *antenna* = *antemna*, первоначально означавшего ‘рей, райна’ [4, с. 62], а позднее приобретшего значение ‘усик насекомого’: такое название дано растению по виду волосков чашечки мужских цветков [13, с. 376]. Видовое название *dioĭca*, представляющее собой прилагательное, согласованное с родовым наименованием (*dioĭcus, a, um* ‘двудомный’ [5, с. 157]), образовано при помощи приставки *di-* (от греческого *di□s* ‘дважды’) и латинизированной основы греческого существительного *oi□kos* ‘дом’ [3, I, с. 413; II, с. 1157]: оно дано виду из-за женских (пестичных) и мужских (тычиночных) цветков, развивающихся на разных экземплярах растения [13, с. 376]. Другое родовое наименование, *Echīnops* (*Echīnops sphaerocephălus*, *мордовник шароголовый*), происходит от латинизированных основ греческих лексем *echi□nos* ‘еж’ и *o□psis* ‘внешний вид, внешность, наружность’ [3, I, с. 726; II, с. 1214]: данное название указывает на шаровидное и колючее соплодие, напоминающее ежа [13, с. 475]. Видовой эпитет *sphaerocephălus* (*sphaerocephălus, a, um* ‘шароголовый’ [5, с. 796] – от латинизированных основ греческих слов *sphai□ra* ‘шар, шарообразное тело’ и *kephale□* ‘голова’ [3,I, с. 939; II, с. 1589]) объясняется шаровидной формой соцветия [13, с. 475].

Некоторые наименования отличаются тем, что в них родовое и видовое названия заключают в себе разновидности морфологического признака. Например, родовое наименование указывает на особенности строения, а видовой эпитет – на различные свойства. Так, название рода *Astragălus* (*Astragălus glycyphyllos*, *астрагал сладколистный*) происходит от греческого существительного *astra□galos* ‘позвонок’ [3, I, с. 252]: наименование дано растению из-за характерной для многих его видов узловатости стеблей [13, с. 50]. Видовое определение *glycyphyllos* (от латинизированных основ греческих слов *glyky□s* ‘сладкий’ и *phy□llon* ‘лист’ [3, I, с. 326; II, с. 1752]) характеризует химический состав надземной части растения, которая содержит углеводы и родственные соединения [6, с. 74]. Родовое наименование *Geranium* (*Geranium sanguineum*, *герань кроваво-*

красная) восходит к греческому наименованию *gera□nion*, которое в свою очередь является производным от существительного *ge□ranos* ‘журавль’: название дано по сходству плода растения с клювом журавля [12, I, с. 185–186; 16, I, с. 216]. Видовое название *sanguineum* (*sanguineus, a um* ‘кроваво-красный’ [4, с. 684]) дано растению за роскошную осеннюю окраску его листьев и стеблей [13, с. 146]. Иногда родовое наименование указывает на различные свойства, а видовой эпитет – на особенности строения. Так, наименование рода *Alliaria* (*Alliaria petiolāta*, син. *Alliaria officinālis*, *чесночница лекарственная*) является производным от латинского существительного *allium* = *alium* ‘чеснок’ [4, с. 47, 48]: название объясняется характерным чесночным запахом этого растения [13, с. 691]. Видовое название *petiolāta* (*petiolātus*, *a*, *um* ‘черешчатый’ – от *petiŏlus* ‘черешок’ [8, с. 178]) характеризует верхние короткочерешковые листья растения [6, с. 803]. Название рода *Chimaphĭla* (*Chimaphĭla umbellāta*, *зимолюбка зонтичная*) происходит от латинизированных основ греческих слов *chei□ma* ‘зима’ и *phile□o* ‘любить’ [3, II, с. 1768, 1726]: такой фитоним своего рода намек на то, что зимолюбка – вечнозеленое растение [13, с. 245]. Видовой эпитет *umbellāta* (*umbellātus*, *a*, *um* ‘зонтичный’– от *umbella* ‘зонтик’ [8, с. 195]) объясняется тем, что цветки растения собраны в зонтиковидную кисть [13, с. 245].

В ряде случаев родовое наименование указывает на морфологический признак растения, а видовой эпитет – на какой-либо другой (либо представляет собой общую характеристику растения – *vulgāris*, *e* ‘обыкновенный’ [4, с. 834]). Например, родовое наименование *Aster* (*Aster alpīnus*, *астра альпийская*) происходит от греческого *aste□r* ‘звезда’ [3, I, с. 251]: соцветия астры (корзинки) напоминают многолучевую звезду [13, с. 48]. Еще одно родовое название, *Oligospŏrus* (*Oligospŏrus campestris*, син. *Artemisia campestris*, *полынь полевая*), составлено из латинизированных основ греческих слов *olígos* ‘небольшой, малый, немногий’ и *spo□ros* ‘сеяние, семя, плод’ [3, II, с. 1165, 1496]: у данного вида полыни краевые цветки женские, плодоносные, срединные – двуполые, бесплодные [6, с. 632]. Наименование рода *Ptarmĭca* (*Ptarmĭca vulgāris*, син. *Achillēa ptarmĭca*, *тысячелистник птармика, чихотная трава*) – заимствование греческого фитонима *ptarmike□*, который происходит от прилагательного *ptarmiko□s*, *e□*, *o□n* ‘возбуждающий чихание’ [16, III, с. 946]: сушеные листья этого вида тысячелистника используются для приготовления чихательного порошка [2, с. 711]. Встречаются наименования, в которых родовое название указывает на два признака (морфологический и какой-либо еще). Например, родовое наименование *Adōnis* (*Adōnis vernālis*, син. *Adonanthe vernālis*, *горицвет весенний*) происходит от греческого *A□donis* [3, I, с. 37] – имени бога растительности и плодородия [1, с. 23]: растение не только отличается красивым внешним видом, но и символизирует наступление весны [13, с. 17]. В данном случае название совмещает морфологический и темпоральный (т.е. время зацветания) признаки.

Русские диалектные названия

В основе многих однословных названий, заключающих в себе морфологический признак растений (особенности строения, внешний вид), лежит сравнение с объектами окружающего мира, в том числе с какими-либо анатомическими структурами живых существ, а также с другими растениями или с их частями. Например, название *копы□тник* (для *Alchemilla xanthochlōra*, син. *Alchemilla vulgāris*, *манжетка обыкновенная*) [10, XIV, с. 304–305] характеризуют очень примечательные листья растения: крупные, лопастные, сложенные воронкой, с рельефными линиями жилок, усеянные по краям мелкими зубчиками [13, с. 269]. Наименование *ла□пка* (для *Antennaria dioĭca*) [10, XVI, с. 263] можно сравнить с русским родовым наименованием *кошачьи лапки*: оно дано растению, по всей вероятности, за мягкие, пушистые соцветия [13, с. 376]. Другое наименование этого растения – *бара□шки* [10, II, с. 110] – характеризует эту же особенность строения его соцветий, но в основе данного фитонима лежит сравнение с шерстью барана. Многие растения

получают названия по причине сходства их частей с предметами материальной культуры, с какими-либо кушаньями: *ко□локол*, *колоко□л*, *колокольцы*, *колоко□льчики* (для *Aquilegia vulgāris*, *водосбор обыкновенный*) [10, XIV, с. 164, 165, 167] – из-за сравнения цветков по форме с колоколом; *ка□шка* (для *Achillēa*, *тысячелистник*) [10, XIII, с. 151] – фитоним заключает в себе характеристику особенности строения цветков растений, которые собраны в корзинки, образующие щитковидное соцветие [6, с. 755–762]. Согласно В.А. Меркуловой, *кашкой* называют те растения или их части, которые при перетирании в руках образуют некое подобие крупы [7, с. 90]. Встречаются фитонимы, возникшие как результат сравнения частей растений с частями других растений: *морко□вник* (для *Achillēa millefolium*, *тысячелистник обыкновенный*) [10, XVIII, с. 265] – по причине подобия листьев и соцветий тысячелистника обыкновенного соответствующим органам моркови [6, с. 508, 509, 756]; *зверобо□й* (для *Gentiāna pneumonanthe*, син. *Dasystephăna pneumonanthe*, *Pneumonanthe vulgāris*, *горечавка легочная*) [10, XI, с. 216] – из-за сходства листьев горечавки и зверобоя [6, с. 199, 284–285]. В некоторых случаях с целью выделения каких-то особенностей строения, характеризующих отдельные органы растений, возникают номинации, представляющие собой наименования этих органов или являющиеся производными от этих наименований: *листву□шка* (для *Alchemilla*, *манжетка*), *листу□га*, *листу□ха* (для *Alchemilla xanthochlōra*) [10, XVII, с. 64–65, 69] – в этих названиях, производных от лексемы *лист*, акцент делается на необычной форме листьев манжетки и, кроме того, форманты в фитонимах *листу□га* и *листу□ха* содержат указание на большой размер листьев; *ствол* (для *Angelĭca*, *дудник*), *ство□льник* (для *Angelĭca sylvestris*, *дудник лесной*) [10, XLI, с. 101, 102] – такие названия, связанные с диалектной лексемой *ствол* в значении ‘стебель’ [10, XLI, с. 101], появились из-за наличия у растений дудчатых стеблей. Иногда для отображения некоторых характерных признаков растений создаются фитонимы, представляющие собой дериваты названий природных явлений: *ро□сенка*, *рося□нка* (для *Alchemilla xanthochlōra*): в складках листьев этого растения, сложенных воронкой, собираются крупные капли влаги [10, XXXV, с. 183, 202]. Многие необычные названия являются дериватами глаголов и прилагательных: *ползу□ха* (для *Alchemilla xanthochlōra*) [10, XXIX, с. 331] – наименование содержит в себе характеристику стелющегося, разветвленного стебля растения [6, с. 473]; *мохна□тик* (для *Adōnis vernālis*) [10, XVIII, с. 309] – название характеризует внешний вид листьев горицвета, которые кажутся густыми, мохнатыми [6, с. 200]. Ряд фитонимов – это суффиксально-сложные существительные, составные компоненты которых дают четкое представление, о какой конкретно особенности строения растения идет речь. Например, такие наименования могут иметь опорную основу существительного, называющего структуру растения, а первую основу числительного, характеризующего эту структуру: *сорокали□стник* и как вариант – *стоты□сячник* (для *Achillēa*), *пятидесятили□стка*, *столи□стник* (для *Achillēa millefolium*) [10, XXXIII, с. 221–222, XL, с. 22, XLI, с. 216, 253] – названия характеризуют листья растения (ср. с латинским видовым названием *millefolium* и русским родовым наименованием *тысячелистник*, которые даны растению за сильную рассеченность листьев [13, с. 657]). В числе двухсловных названий имеются состоящие из существительного *трава* (указывает на принадлежность растений к травянистым) и прилагательного, характеризующего ту или иную внешнюю особенность растения: *колю□чая трава* (для *Echīnops sphaerocephălus*) [10, XIV, с. 219] – эпитет указывает на наличие у растения листьев с преимущественно заостренными долями, заканчивающимися шипами [6, с. 507]. В ряде двухсловных названий, появившихся в результате сравнения органов растений с какими-либо органами или структурами животных, прилагательные являются дериватами названий этих животных и имеют конкретизирующую функцию: *гуси□ная лапа* (*лапка*), *гуси□ные лапки*, *свины□е языки* (для *Alchemilla xanthochlōra*) [10, VII, с. 244, XXXVI, с. 285] – фитонимы появились по причине

того, что лист манжетки по своей форме может напоминать соответственно лапку гуся или даже язык свиньи. Иногда в такого типа наименованиях прилагательное характеризует ту же особенность внешнего вида растения, которая заключена в существительном: *мохнатые бара□шки* (для *Antennaria dioĭca*) [10, II, с. 110] – оба слова в названии отражают сравнение пушистых соцветий растения с шерстью барана.

Многие однословные фитонимы, заключающие в себе какие-либо свойства растений, являются аффиксальными производными от прилагательных, обозначающих свойство, или суффиксально-сложными производными, в которых опорная основа существительного, называющего часть растения, а первая основа прилагательного, указывающего на свойство этой части: *белоголо□вка*, *белоцве□тка*, *бело□шка*, *подбела* (для *Achillēa millefolium*) [10, II, с. 218, 226, 227, XXVII, с. 335] – названия свидетельствуют о белой окраске краевых цветков растений [6, с. 756]. В ряде случаев названия являются производными от глаголов: *кыха□вник* (для *Ptarmĭca vulgāris*) [10, XVI, с. 207] – наименование, которое можно связать с диалектным глаголом *кы□хатъ* ‘кашлять’ [10, XVI, с. 207], отражает такое особое свойство растения, как способность вызывать чихание (ср. с латинским родовым названием *Ptarmĭca*). Двухсловные названия могут состоять из существительного *трава* и прилагательного, характеризующего какое-либо свойство растения: *паху□чая трава* (для *Achillēa millefolium*) [10, XXV, с. 298] – эпитет указывает на оригинальный запах травы тысячелистника [13, с. 657].

Встречаются однословные названия, совмещающие в себе разновидности морфологического признака. Например, такие фитонимы могут представлять собой суффиксально-сложные существительные, в которых опорная основа существительного, обозначающего часть растения и указывающего на особенность ее строения, а первая основа прилагательного, характеризующего свойство этой части: *синеголо□вник* (для *Echīnops sphaerocephălus*) [10, XXXVII, с. 323] – цветы растения голубовато-белые, с темно-голубыми пыльниками, в одноцветковых корзинках, образующих шаровидные головки [6, с. 507]. В некоторых сложных наименованиях опорный компонент, равный самостоятельному слову, указывает на свойство растения, а первый компонент – на особенность строения: *кашка-белоголо□вик* (для *Achillēa millefolium*) [10, II, с. 218]. Во многих двухсловных названиях существительное характеризует особенности строения растения, а эпитет – свойство: *бе́лый татарник* (для *Echīnops sphaerocephălus*) [10, II, с. 231] – существительное (используемое для выражения как бы отрицательной оценки, ср. *татарин* ‘чертополох всех видов’ [7, с. 99]) указывает на наличие шипов на листьях растения, прилагательное характеризует окраску цветков растения; *вороний ствол*, *собачий ствол* (для *Angelĭca*) [10, XLI, с. 101] – существительное указывает на наличие у растений дудчатых стеблей, а прилагательные скорее всего здесь объясняется сильным характерным запахом дудника [6, с. 248].

Русские литературные названия

Определенная часть фитонимов, закрепившихся в русском литературном языке, представляет собой заимствования и кальки латинских номенклатурных названий (посредством русской ботанической номенклатуры). Латинская ботаническая номенклатура намного древнее русской и могла оказать влияние на формирование соответствующей русской номенклатуры: проявления подобного влияния – процесс заимствования и калькирования названий [14, с. 306–307]. Соответственно в таких фитонимах прослеживаются те же характеристики растений, что и в латинских названиях: *адо□нис* [11, I, с. 56] – заимствование латинского родового названия [1, с. 23]; *тысячели□стник* [11, XV, с. 1202] – наименование похоже на семантическую и словообразовательную кальку латинского видового названия *millefolium* [14, с. 301]. Кроме того, в русской ботанической номенклатуре у некоторых из заимствованных наименований появилось синонимичное русское название со своей этимологией, например, у фитонима *адонис – горицве□т* [14,

с. 306]. Такие названия также могут закрепляться в литературном языке: *горицве□т* [11, III, с. 293]. Данное наименование представляет собой суффиксально-сложное существительное с опорной основой существительного, называющего часть растения, и первой основой глагола. Название связано с тем, что начало цветения растения приходится на раннюю весну, когда раскрытые цветки яркого лимонного цвета как бы горят на фоне прошлогодней жухлой травы на степных склонах [13, с. 17–18]. Наконец, в литературном языке имеются фитонимы, пришедшие из диалектов: *ка□шка* (народное название некоторых растений с цветками, собранными в соцветия в виде головки, особенно клевера) [11, V, с. 895].

Заключение

Таким образом, выделим некоторые особенности мотивации рассмотренных фитонимов. Следует отметить, что в основу многих номенклатурных названий растений (родовых и видовых), а также русских диалектных наименований (однословных и существительных – компонентов двухсловных), было положено сравнение этих растений с различными объектами окружающего мира (реального и нереального). При этом представлены как лексические, так и семантические дериваты названий данных объектов (*Antennaria*, *Aster*, *Adōnis*, *dioĭca*, *sphaerocephălus*, *копы□тник*, *ко□локол*, *ка□шка*). В тех случаях, когда название того или иного растения возникло по причине его сходства с другим растением, то в латинской номенклатуре это название представляет собой дериват наименования другого растения, поскольку в научной терминологии следует избегать омонимии (*Alliaria*); в диалектах же может быть представлен не только дериват, но и метафора (*зверобо□й*). Некоторые латинские видовые эпитеты являются производными от названий морфологических структур растений, тем самым указывая на особенность данных структур либо их наличие (*petiolāta*, *umbellāta*). В диалектах русского языка с целью выделения каких-либо характеристик отдельных органов растений создаются номинации-существительные, мотивированные названиями этих органов (*листу□га*, *листу□ха*, *листву□шка*, *ство□льник*), в том числе имеет место и частный случай метонимии – синекдоха (*ствол*). Некоторые сложные научные родовые и видовые наименования имеют опорную основу существительного, называющего структуру растения, а первую основу прилагательного, характеризующего эту структуру (*Oligospŏrus*, *glycyphyllos*). В ряде случаев встречаются похожие народные названия: суффиксально-сложные существительные, имеющие первую основу числительного или прилагательного (*пятидесятили□стка*, *столи□стник*, *сорокали□стник* и как вариант – *стоты□сячник*; *белоголо□вка*, *белоцве□тка*, *синеголо□вник*). В научной номенклатуре в качестве видовых эпитетов для различных характеристик могут употребляться имеющиеся в латинском языке прилагательные (*sanguineum*). Аналогичным образом среди двухсловных диалектных фитонимов встречаются наименования, в которых известные в русском литературном языке прилагательные указывают на морфологический признак растений, причем иногда для характеристики запаха растений используются прилагательные, являющиеся дериватами наименований животных (*колю□чая трава*, *паху□чая трава*, *бе́лый татарник*, *вороний ствол*, *собачий ствол*). В ряде двухсловных народных названий существительное и прилагательное характеризуют одну и ту же особенность растения и как бы дополняют друг друга (*гуси□ная лапа* (*лапка*), *гуси□ные лапки*, *свины□е языки*, *мохнатые бара□шки*). Существенным отличием научных номенклатурных названий от некоторых народных двухсловных номинаций является то, что латинские родовые наименования всегда заключают в себе какую-либо характеристику растения, в то время как в диалектах часто основным компонентом словосочетания выступает существительное *трава*, которое только указывает на принадлежность к травянистым растениям.

В силу того, что обычно русские литературные названия того или иного растения немногочисленны по сравнению с народными, соответственно литературные наименования не отличаются разнообразием при отображении в них морфологического признака растений. Пути проникновения фитонимов в литературный язык определяют тенденцию, связанную с повторением в литературных названиях некоторых мотивировочных признаков растений, послуживших основой их номенклатурных (латинских и русских) и народных наименований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов / А.Н. Булыко. – М. : Мартин, 2004. – 848 с.

2. Всемирная энциклопедия : Биология / Гл. ред. М.В. Адамчик; гл. науч. ред. В.В. Адамчик. – Минск : Современный литератор, 2004. – 832 с.

3. Дворецкий, И.Х. Древнегреческо-русский словарь : в 2 т. / И.Х. Дворецкий. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1958. – Т. 2.

4. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М. : Рус. яз., 1996. – 846 с.

5. Кирпичников, М.Э. Русско-латинский словарь для ботаников / М.Э. Кирпичников, Н.Н. Забинкова ; под ред. Я.М. Боровского. – Л. : Наука, 1977. – 854 с.

6. Лекарственные растения : Самая полная энциклопедия / А.Ф. Лебеда [и др.]. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 912 с.

7. Меркулова, В.А. Очерки по русской народной номенклатуре растений. Травы. Грибы. Ягоды / В.А. Меркулова. – М. : Наука, 1967. – 259 с.

8. Прохоров, В.П. Ботаническая латынь : учеб. для студ. биол. и пед. фак. высш. учеб. заведений / В.П. Прохоров. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

9. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1982. – Т 1. – 784 с.

10. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф.П. Филин (вып. 1–23), Ф.П. Сороколетов (вып. 24–41). – М.; Л.; СПб. : Наука, 1965–2007.

11. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.

12. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / П.Я. Черных. – М. : Рус. яз., 2002. – Т 1. – 624 с.

13. Чухно, Т. Большая энциклопедия лекарственных растений / Т. Чухно. – М. : Эксмо, 2007. – 1024 с.

14. Шиканова, Т.А. Из опыта сравнения латинской и русской ботанических номенклатур / Т.А. Шиканова // Язык медицины : Всерос. межвуз. сб. науч. трудов. – Самара : ООО «ИПК «Содружество»; ГОУВПО «СамГМУ», 2007. – Вып. 2. – С. 298–307.

15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

16. Chantraine, P. Dictionnaire étymologique de la langue grecque / P. Chantraine. – T. I–IV. – Paris : Klincksiech, 1968–1980.

Kuznetsova E.L. **On Motivation of Names of Herbaceous Medicinal Plants**

Similarities and differences of the motivation of Latin nomenclatural, Russian dialectal and Russian literary names of herbaceous medicinal plants have been showed.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.02.2011

УДК 811.112

И.Н. Осовская

ДИСЕНСНЫЕ МАРКЕРЫ В КОНФРОНТАТИВНОМ ДИСКУРСЕ

В статье представлены результаты исследования организации когерентной обеспеченности тематического развертывания конфронтативного речевого взаимодействия и функционирования дисенсных маркеров как речевых единиц, которые сигнализируют о несогласии, дестабилизации, контрасте или сбое в ожиданиях говорящего.

Одним из типов дискурса, являющегося неотъемлемым элементом сосуществования, является конфронтативное речевое взаимодействие, современное исследование которого подчеркивает позитивно-функциональную роль конфликта в гармонизации социальных отношений и принципиальную возможность его регулирования. Конфронтативная коммуникация обеспечивается выполнением говорящими задач, размещенных на разных плоскостях организации интеракции: на плоскости действий, на плоскости организации диалога, на площади тематического развертывания.

Общее структурно-семантическое описание и анализ конфликтных ситуаций показал, что развертывание конфликта на плоскости организации происходит по четырехступенчатой модели, результатом которой является изменение структуры и модуса разговора, «растворения» консенсусного статуса диалога и переход в конфликную (дисенсную) структурную организацию (ДСО) [1; 2]. Изменения в преференциальной организации имеют и другие характеристики, которые проявляются прежде всего на уровне правил передачи реплики, т.е. модификации общих принципов структурирования. Такое нарушение может проявляться следующим образом: выражение несогласия структурно не проявляется, имплицитное несогласие содержится в другой части секвенции [2]; смена говорящего происходит не по принципу релевантного обмена (transition relevance places – [3]), а через систематическое его нарушение; наблюдается повышенное количество формальной когезии между последовательными высказываниями (что подчеркивает особенную четкость маркировки содержательных взаимосвязей, как собственных, так и контрагентных).

Конфликт вспыхивает как реакция на высказывание, действие или пресуппозицию высказывания, т.е. может быть реакцией на принципиально все события и действия, которые объединяют (или объединяли) партнеров в общем интерактивном пространстве [4]. Эта коммуникативно-теоретическая общность особенно релевантна для конфликных ситуаций, поскольку именно в этом типе коммуникации самым вероятным является наличие этого общего знания не как фактического, а как актуализированного в прешествующем диалоге и совместно созданного. Конфликты возникают тогда, когда осуществляется очевидное нетолерантное посягательство на взаимные ожидания.

Предшествующие исследования определили, что на плоскости действий нарушение структурирования приводит к появлению иллокуций упрека и несогласия [5]. Несогласие характеризуется тем, что контрагент хочет и декларирует несогласие с точкой зрения партнера, однако не представляет свою собственную. Упрек представляет собой структуру более сложную, нежели несогласие, поскольку оправдание партнера должно конвенционально приниматься опонентом, а последовательность «упрек – встречный упрек» влияет на потенциальную возможность возникновения ДСО.

Исследование общей модели конфликтного взаимодействия на данном этапе предусматривает рассмотрение когерентной обеспеченности плоскости тематического

развертывания, поскольку глобальная когеренция должна последовательно маркироваться говорящими для поддержания последовательности собственной стратегии каждого из участников и подчеркивания дисенсного отношения к контрпропозиции. Регулирование конструктивного/деструктивного диспута обеспечивается в первую очередь языковыми единицами, которые выполняют специфическую функцию дисенсных маркеров – подкласса дискурсных маркеров («pragmatic marker» [6], «discourse marker» [7], «pragmatische Konnektoren» [8], «Gliederungssignale» [9] и др.). Остальные рассматриваются в мировой литературе как нечетко обозначенный широкий класс языковых средств, участвующих в организации дискурса, указывающих на отношения между его частями, а также маркирующих их сочетание, границы или взаимосвязи, связывая ходы, тематические блоки или фазы диалога, устанавливая ассоциации с имплицитными контекстами. Дискурсные маркеры указывают на релевантность высказывания, ограничивая число возможных интерференций и тем самым подавая сигнал, каким образом следует присоединить позначенный маркером сегмент дискурса с контекстом.

Дисенсные маркеры можно определить как группу дискурсных маркеров, которые в силу своей структурной функции и способности сигнализировать адверсивное отношение, играю важную роль в управлении интеракцией в рамках контроверсного коммуникативного функционирования конфликта и поддерживают говорящих при выполнении основних риторических задач в диалогах. Дисенсные маркеры («contrastive marker» [7; 10], «disagreement marker» [11]) – это дискурсные маркеры, которые сигнализируют о том, что последующий сегмент дискурса контроверсно присоединяется к предшествующему дискурсу и не подтверждает его по крайней мере на одной из плоскостей организации диалога. Другими словами, дисенсные маркеры – это «те языковые средства, которые показывают, что высказывание направлено против предыдущего высказывания другого партнера дискуссии» [2, с. 168].

Исследование языкового материала позволило определить в качестве дисенсных маркеров возражения и запрещающие слова, частицы, союз *aber,* знаменательные части речи (существительное, прилагательное, глагол, наречие) с семой «негативная реакция», устойчивые лексическо-грамматические конструкции.

Возражения и запрещающие слова (*nein, keineswegs, keinesfalls*) реализуют дисенсный потенциал автономно благодаря основному лексическому значению:

«Sie könnten ihn zum Lunch einladen – selbstverständlich auf meine Kosten. Ihm auf dem Zahn fühlen. Mit Ihren Eindruck schildern».

«*Nein*», sagte ich (Meincke, Den ich küssen werde, S. 240).

Употребление запрещающих слов *keineswegs, keinesfalls* характеризуется дополнительным признаком интенсификации выраженной негативной реакции.

Функционирование частиц характеризуется двумя ракурсами: запрещением определенных действий/лиц/обстоятельств (запрещающая частица *nicht*) или усилением значения определенных факторов с целью аргументации как средства поддержания тематической когерентности. «Негативное» значение отрицательной частицы *nicht* лежит в отрицании действия, указанного в реплике контрагента.

«Die Ansichtskarte gibst du mir sofort zurück».

«Die Karte gebe ich *nicht* zurück» (Müller, Die Welt in jenem Sommer, S. 134–135).

Вариантом данной структуры выступает следующая конвенциональная формула, эксплицированная *sondern*-фразой, которая отрицает пропозоционное содержание указанием на противоположные ему качества или причины:

«Du wirst jetzt bei uns wohnen», sagte Vega schluchzend.

«Ich werde *nicht* bei euch wohnen, *sondern* kehre zurück», antwortete Mendel (Roth, Hiob, S. 160).

Запрещение может иметь контуры частичности, чтобы осуществляться через неполное предложение по формуле «*nicht* + лексема, обозначающая субъект/предикат/обстоятельство действия». Такая формула способствует реализации иллокутивной цели, с одной стороны, экономя лексические средства, с другой – указывая на то, что контроверсная реакция говорящего действительна только при определенном условии и может перестать функционировать, если указанное условие будет изменено:

*«*Willst du noch Kaffee?*»*

«Ich nicht», sagte er (Köhlmeier, Spielplatz der Helden, S. 116).

«Soll ich dir zu trinken geben?»

«Nicht jetzt» (Frischmuth, Einander Kind, S. 96).

Синонимично данной формуле выступает формула «*ohne* + лексема, обозначающая субъект/предикат/обстоятельство»:

«Wir sollten doch Sondierungsgespräche über Ost-West-Arbeitsgruppen führen. Hier ist das Thema».

«*Ohne mich*!» (Schwanitz, Der Zirkel, S. 335).

Использование полнозначных слов в качестве дисенсных маркеров обусловлено их семантическим содержанием, где ведущим компонентом выступает сема «негативная реакция».

В качестве дисенсных маркеров когут выступать отглагольные существительные *(Schluß, Abschluß, Ende, Dummheit, Mißverständnis, Schnapsidee, Unsinn, Quatsch)*, существительные, несущие определенное фразеологически закрепленное «негативное» содержание (*Dummkopf, Hans),* а также зоонимы (*Esel, Gans*), обладающие высокой степенью выразительности, поскольку придают предмету речи выраженные говорящим объективно существующие эмоции негативной оценки. Коммуникативная релевантность характерних признаков животных базируется на объективной возможности субъективного приписывания соответствующих негативных признаков человеку:

«Willst du nicht aufstehen?», fragte ich, als ich wieder zu Irene kam. «Der Doktor hat gesagt, du kannst ruhig aufstehen».

Sie schüttelte den Kopf, ohne die Augen zu öffnen. «Der Doktor ist *ein Esel*», sagte sie (Kaus, Die Schwestern Kleh, S. 269).

Приведенный пример иллюстрирует начальную фазу речевой конфронтации, выраженной констатацией факта «*Der Doktor ist ein Esel»*, т.е. переход к дисенсной организации осуществляется путем использования зоонима для негативной характеристики субъекта, которого контрагент выбирает аргументом своей пропозиции.

Если существительное уже содержит отрицательную сему, то прилагательное берет на себя роль интенсификатора негативной оценки. Если же прилагательное сочетается с семантически нейтральным существительным, то его использование в качестве дисенсного маркера обусловлено семантическим содержанием с ведущей семой негативности, запрещения, неуважения, отсутствия признака, необходимого для осуществления пропозиционного содержания:

«Ich brauche Papiere», sagte Hans. «Gute Papiere», sagte er, «irgendwo müssen hier doch Papiere sein, am besten von einem Toten. Versuchen Sie...»

«Sie sind *verrückt*» (Böll, Der Engel schwieg, S. 16).

Прилагательные типа *verrückt, blöd, dumm, leer, primitiv, naiv, riskant* оформляют выражение негативной характеристики лица или действия адресата, номинируют негативные чувства и эмоции, которые испытывает говорящий по отношению к собеседнику, или же указывают на любое «негативное» отклонение от нормы в личности контрагента.

Испльзование глаголов в качестве дисенсных маркеров обеспечивается негативной импликацией, наличием в формальной или имплицитной структуре лексемы встроенного отрицательного элемента, адсорбированного глаголом в процессе деривации

(*fehlen, schweigen, mangeln, hemmen, scheitern, meiden, weigern, ignorieren, lügen, vergessen*) или приобретенного в процессе аффиксации (*unterlassen, verbieten, abtun, übersehen, sich entziehen, ausschließen, widersprechen, aufgeben*):

«Zuerst möchte ich gerne, daß Sie mir Seňora Tudo malen».

«Leider *übersteigt* eine solche Aufgabe meine Kraft, Don Manuel», sagte er höflich (Feuchtwanger, Goya, S. 260).

Семантика глагола *übersteigen,* который несет основную «негативную» нагрузку, содержит сему «несоответствие реальным возможностям», обозначающую качество, которое частично противоречит или является полностью потивоположным семе «согласно возможностям выполнить портрет» глагола *malen* как компонента проспективного акта. Взаимоисключающая зависимость этих сем обеспечивает адекватную интерпретацию контрагентом реактивного акта.

Дисенсными маркерами могут выступать определенные наречия *(unmöglich, unnötig, ausgeschlossen, genug, basta)*, которые квалифицируют поступки и состояние адресата, придавая им негативную окраску. Использование единичного наречия с «негативным» семантическим содержанием (прямым или производным, полученным лексемой в результате аффиксации), как правило, характеризует максимальную степень категоризации высказывания в ситуациях сильного эмоционального напряжения (принципиального спора между матерью и сыном, в котором ни один не желает поступиться собственными интересами):

«Zweitens: in 14 Tagen, nach Schluß der Herbstferien, gehst du wieder zur Schule!»

«*Ausgeschlossen*!» sagte Achim, jetzt ehrlich entsetzt (Meincke, Den ich küssen werde, S. 263).

Семантически присущее союзу *aber* значение противопоставления делает его неизменным лексико-семантическим дисенсным маркером, т.е. средством экспликации несогласия с мыслью собеседника. Различные семантико-синтаксические условия раскрывают разные стороны смысловой структуры данного союза, который может использоваться для выражения не только активного несогласия и возмущения действиями партнера, а и для демонстрации определенных уступок партнеру по коммуникации и коррекции собственных мыслей говорящего.

Aber маркирует конфронтативность в ситуации активного несогласия говорящего с действиями, мыслями или поступками, представленными в высказываниях или действиях собеседника. Несогласие подкрепляется аргументами:

«Warum fragen Sie nicht die Berufungskomission?»

«*Aber* Ursula! Du kennst doch diese Männermeuten. Wenn die einen Fehler gemacht haben, mauern die doch» (Schwanitz, Der Zirkel, S. 115).

Определенная группа частиц (*nur, bloß, allein, einzig, ausschließlich, gerade, eben, einfach*) обладает способностью обозначать негативные связи с противочленами и пресуппозициями ожидания, т.е. функционирует в условиях противоречия, что, в свою очередь, выступает средством негативной реакции:

«Möchten Sie dem kühlen Gedanken etwas hinzufügen?»

Ein Lächeln gelingt. «Es war *nur* diese These» (Röhrig, Sand, S. 192).

Противочлен (*etwas*) и пресуппозиция ожидания (*sie möchten etwas hinzufügen*) в данном случае домысливаются адресатом, а проявление неопределенно предполагаемого большего (*etwas*) ограничивается конкретизированным меньшим (*diese These*). Обе пресуппозиции (как противочлена, так и ожидания) выражены эксплицитно. Частица обеспечивает противоречие выражения *Es war nur diese These* с пресуппозицией ожидания. Указывая на общее свойство возражения, каждая такая частица дает индивидуальную характеристику отношениям между противочленом и ядерным элементом:

«часть вместо целого», «меньшее вместо большего» (в приведенном примере), «раньше, а не позже» и т.п.

Междометия представляют экспрессивную сторону речевого общения и, не имея грамматического значения, играют определенную роль в понимании семантики высказывания. Использование междометий ситуативно-индивидуально, а декодирование их говорящим осуществляется путем анализа контекста. Хотя основным значеним междометий в зафиксированной выборке является модификация реакции (через усиление экспрессивности речевого акта), определенная их группа (*ach, i wo, ach wo, ach was)* может функционировать в качестве дисенсных маркеров:

«Ach», hauchte Lizzi Lampe, «dann darf ich also für die wunderbaren Karotten bezahlen, liebe Mutter Wolf?»

«Bezahlen? *Ach was*», rief Mutter Wolf (Frischmuth, Modernische Märchen und andere Erzählungen, S. 16).

Приведенная ситуация иллюстрирует разговор, в котором использован довольно распространенный в бытовом общении способ перехода к дисенсной организации – через использование междометия, которым говорящий протестует против действия, предложенного в предыдущем акте.

Контроверсная реакция имеет в своем арсенале ряд устоявшихся конструкций лексического наполнения – сочетаний слов, которые служат дисенснымии маркерами. Таковыми выступают, в первую очередь, фразеологические словосочетания, характеризующиеся богатым смысловым наполнением, поскольку интенсифицируют негативную оценку и способствуют усилению экспрессивности всего высказывания. Фразеологические конструкции могут либо включать негативный элемент (*kein großes Licht sein, as seinem Herzen keine Mördergrube machen, nicht alle Tassen im Schrank haben, jm nicht das Wasser reichen können, das ist nicht unser Bier, weder Fisch noch Fleisch sein*), либо имплицировать отрицание (*das paßt wie Faust aufs Auge, das ist klar wie dicke Tinte, Knöpfe auf den Augen haben)*:

«Du kannst mal mit ihm rausgehen».

«Ach, der ist doch *weder Fisch noch Fleisch*!» («Girlfriends», ZDF-Fernsehserie).

Грамматической формой, которая может выступать дисенсным маркером, является императив, который чаще всего характеризует ситуации высокой эмоциональной напряженности и функционирует через механизм нейтрализации и уничтожения содержания одного побудительного высказывания путем осуществления другого как реактивного:

«Seien Sie doch vernünftig!»

Sie stößt meine Hand weg, klammert sich an den Toten. «*Lassen Sie* mich – Sie!» (Meincke, Den ich küssen werde, S. 124).

Императивные конструкции преставлены в форме грубых и категорических приказаний и требований, направленных на то, чтобы адресат прекратил или выполнил определенные действия. Побуждая адресата, говорящий тем самым негативно протестует против выполнения направленного на него действия. Довольно часто негативная оценка заложена в структуры-проклятия, которые включают в себя арго и бранную лексику:

«Mach das sofort, sonst bringe ich dich um!»

«Möge dich der Blitz erschlagen, du, blöde Gans. Du kannst mich mal!» (Die Biests, RTL-Fernsehserie)

Таким образом, рассмотрев организацию когерентной обеспеченности плоскости тематического развертывания конфронтативного речевого взаимодействия, можно утверждать, что основную роль в понимании конфликной трансформации модуса диалога играют диснсные маркеры – языковые единицы, которые по меньшей мере на одной из плоскостей организации взаимодействия сигнализируют о несогласии, дестабилизации,

контрасте или сбое в ожиданиях: на пропозоционной плоскости они маркируют противоположные отношения или аргументативный контраст, на функциональной плоскости они представляют уход от ожидаемого действия или контрастивное действие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Осовская, И.Н. Приведение к конфликту и его структурная организация / И.Н. Осовская // Науч. вестник Черновицкого ун-та. Германская филология. – Черновцы : Рута. – 2008. – Вып. 372. – С. 77–84.

2. Gruber, H. Streitgespräche. Zur Pragmatik einer Diskursform / H. Gruber – Opladen : Westdeutscher Verlag, 1996. – 351 S.

3. Carbo, T. Towards an interpretation of interruptions in Mexican parliamentary discourse / T. Carbo // Discource & Society. – 1992/3. – P. 25–47.

4. Maynard, D. How children start arguments / D. Maynard // Language in Society. – § 14. – 1985. – P. 1–29.

5. Осовская, И.Н. Формулирование противоположных точек зрения как центральная фаза конфликтной ситуации / И.Н. Осовская // материалы Междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы романо-германской филологии» (Черновцы, 10–12 мая 2008 г.). – Черновцы : Книги XXI, 2008. – С. 205–207.

6. Fraser, B. Pragmatic Markers / B. Fraser // Pragmatics 6/2. – 1996. – P. 167–190.

7. Blakemore, D. Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers / D. Blackmore. – Cambridge : Cambridge studies in linguistics 99. – 2002. – 212 p.

8. Mendoza, I. Zur Koordination im Russischen: i, a und da als pragmatische Konnektoren / I. Mendoza. – München : Slavistische Beiträge. – Band 338. – 1996. – 248 S.

9. Friedhof, G. Dialoganalyse und Partikelgebrauch / G. Friedhof. – München : Specimina Philologiae Slavicae. – Bd.112. – 1996.

10. Fraser, B. Pragmatic Markers / B. Fraser // Pragmatics 6/2. – 1996. – P. 167–190.

11. Grube, H. Disagreeing: Sequential placement and internal structure of disagreements in conflict episodes / H. Gruber // Text 18/4. – 1998. – P. 467–503.

Osovskaya I.N. **Desense Markers in Confrontative Discourse**

The article gives the results of the investigation of the organization of coherent provision of thematic unfolding of confrontative speech interaction and desenses markers functioning as speech units which signal discrepancy, destabilization, contrast or failure in speaker's expectations.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 04.03.2010

УДК 811.111

А.И. Снежко

МЕСТО АРТИКЛЯ В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме определения грамматического значения артикля и его места в системе языка. Как известно, артикль традиционно был и остается в центре внимания представителей различных гуманитарных дисциплин. Артикль в английском языке представляет определенную сложность и для тех, кто пользуется этим языком как родным, и для тех, кто изучает его в качестве средства международного общения. Рассматриваются различные теории и точки зрения зарубежных и отечественных лингвистов по данной проблеме. Сочетание «артикль + существительное» вызывает подчас противоположные, исключающие друг друга мнения и толкования. В отечественной же лингвистике распространена теория, согласно которой артикль является самостоятельным служебным словом, не образующим аналитической формы.

Артикль традиционно был в центре внимания представителей различных гуманитарных дисциплин: языковедов, философов, логиков. Как языковое явление он изучался последователями многих лингвистических школ и направлений. Однако вопрос об артикле не получил еще полного разрешения, несмотря на имеющуюся обширную литературу, посвященную анализу категории артикля в английском языке. В научной литературе, посвященной проблеме грамматического значения артикля и его места в системе языка, встречаются подчас противоположные, исключающие друг друга мнения и толкования.

Весьма важным и интересным является вопрос о сущности артикля с точки зрения деления слов на части речи и тесно с ним связанный вопрос о сущности артикля с точки зрения структуры языка. Эти вопросы разными исследователями рассматриваются по-разному.

Одни языковеды признают артикль частью речи и, следовательно, рассматривают его как отдельное слово, другие считают его морфемой и, естественно, не ставят вопроса, к какой части речи его отнести.

Среди тех, кто признает артикль словом, существует два мнения. Одни не выделяют его из состава слов знаменательных, другие квалифицируют его как слово служебного характера [1, с. 231].

Большинство исследователей, придерживающихся первого направления, рассматривают его как прилагательное [2, с. 35], ссылаясь на его происхождение, а также на адъективное употребление при имени существительном. Некоторые квалифицируют его как местоимение [3, с. 386]. Есть и такое мнение, что неопределенный артикль не что иное, как числительное, определенный же – указательное местоимение, то есть артикль причисляется к той части речи, к которой он восходит по происхождению [1, с. 232].

В английских описательных грамматиках конца XVI – середины XVIII веков артикль рассматривался как слово, сопутствующее существительному, так как уже в тот период времени отмечалось, что существительное отличается от других частей речи наличием артикля. С другой стороны, артикль трактовался как имя прилагательное, поскольку его синтаксическая позиция казалась сходной с позицией, которую занимает в предложении эта часть речи [4, с. 22].

Научный руководитель – Я.М. Вовшин, кандидат филологических наук, профессор кафедры стилистики английского языка Минского государственного лингвистического университета

Вместе с тем некоторые английские грамматики этого и более позднего периода (с середины XVIII века) все же рассматривали артикль как самостоятельную часть речи. Своеобразным обобщением научных представлений об английском артикле, характерных для того периода, и в то же самое время огромным шагом вперед стала научная грамматика Г. Суита (1881 г.). Он называет артикли «mark words», поскольку они особым образом выделяют отдельный предмет. Г. Суит рассматривает артикль как некое местоименное прилагательное, причем функция определенного артикля противопоставлена функции неопределенного артикля, так как последний выделяет существительное особым образом, не отождествляя и не определяя его [5, с. 62].

Концепция Суита была развита в работах О. Есперсена (1909–1949), который считал, что артикль не является отдельной частью речи, а примыкает к классу местоименных слов. Ему принадлежат два важнейших вывода. Во-первых, О. Есперсен пришел к мысли о том, что среди случаев неупотребления артиклей нужно различать случаи неупотребления артиклей в подлинном смысле этого слова и случаи значимого отсутствия артиклей, т.е. он вплотную подошел к понятию нулевого артикля [6, с. 403]. Во-вторых, анализ огромного фактического материала убедил О. Есперсена в том, что реальное употребление артиклей в речи очень сложно и не может быть описано с помощью установленного небольшого количества правил. Более того, реальное употребление часто противоречит установленным правилам.

П. Кристоферсен же в своей монографии считает открытым вопрос, следует ли рассматривать артикль как часть формы существительного, как самостоятельную часть речи или включить его в разряд местоимения [7]. Он подробно рассматривает работы таких ученых, как Есперсен, Хэйманн, Браун, Ельсмлев, Бюлер, Гийом, показывая сложность исследования природы артиклей и их функций. Кристоферсен выдвигает собственную концепцию артикля – теорию «familarity and unity», неразрывно связанную с понятием «базиса понимания между говорящим и слушающим». Он выделяет три вида «базиса понимания»: эксплицитный контекстуальный базис, имплицитный контекстуальный базис и ситуативный базис. Кристоферсен показывает, что весьма часто выбор того или иного артикля определяется ситуацией, наличием у говорящего и слушающего одинаковых фоновых знаний о предмете или явлении [7]. В отличие от Кристоферсена У. Коллинсон в своей монографии включает артикли в группу слов, названных им «indicaters» [8, с. 38].

Представители структурной грамматики рассматривали артикль как определитель, детерминатив (англ. determiner), принадлежащий к разряду функциональных слов. Для структуралистов артикль – это показатель существительного. Исследование артикля в рамках структурной грамматики активно развивалось с середины 30-х годов XX столетия в работах американской лингвистической школы (Л. Блумфильд).

Следует отметить, что особое значение для развития общей теории артикля имели работы французских лингвистов Г. Гийома и Ш. Балли, выполненные в основном на материале французского языка. Важный вклад в изучение природы употребления артикля был сделан также такими известными языковедами, как Ж. Дамурет и Э. Пишон, которые указывали на необходимость исследования функционирования артиклей в дискурсе.

Подавляющее большинство советских лингвистов, а также некоторые зарубежные видят в артикле слово служебного характера, служебную часть речи [9, с. 133; 10, с. 196–197; 11, с. 216]. А.И. Смирницкий, анализируя артикли в современном английском языке, относит их к определяющим служебным словам (в отличие от связующих служебных слов). Несмотря на то, что древнеанглийские источники определенного и неопределенного артиклей различны, в современном английском языке они связаны между собой функционально и образуют систему. А.И. Смирницкий выделяет в систе-

ме английского артикля три случая: определенный артикль, неопределенный артикль и нулевой артикль [4, с. 36].

Обладая признаками служебного слова и выполняя чисто грамматическую роль, артикли лишены номинативной функции и не могут быть самостоятельными элементами высказывания и поэтому не имеют определенной синтаксической функции, не могут являться самостоятельными членами предложения [1, с. 234]. По определению М.И. Стеблина-Каменского, они не могут являться, как и другие служебные слава, предметом нашей мысли, их значения не могут быть определены сами по себе, независимо от тех знаменательных слов, которым они сопутствуют. В этом проявляется их «несамостоятельность», «формальность», «служебность» [12, с. 165–166].

Степень формальности, отвлеченности и лексической весомости разных служебных слов различна. В связи с этим некоторые исследователи склонны выделять артикли в отдельную самостоятельную часть речи, которая включает лишь два слова «а» и «the». Правомерность такого взгляда представляется весьма сомнительной. Подобное ограничение определенного лексико-грамматического разряда слов, именуемого частью речи, лишь двумя словами, имеющими специфическое, присущее лишь только им значение, делает его застывшей категорией, лишенной возможности пополнения другими слонами и исключения из него отдельных единиц и перехода их в другие классы. Лексико-грамматические разряды слов, однако, не представляют чего-то абсолютного и нерушимого, границы их очень подвижны [1, с. 234]. К тому же артикли не выражают единого общего для них значения, что является необходимым для выделения тех или иных слов в определенный лексико-грамматический разряд слов, все единицы которого обладают общими признаками, формами, значениями, функциями. Вышесказанное говорит о том, что данная точка зрения вряд ли может считаться приемлемой.

Более правомерным представляется отнести артикли к частицам речи и рассматривать их в разделе «частиц в узком смысле слова» [13, с. 663]. Артикли с частицами объединяет их значение. Артикли, как и частицы, не имеют самостоятельного материального значения, а указывают лишь на дополнительные смысловые оттенки в значении имен существительных, служат для выражения грамматических категорий имени существительного. Артикли и частицы сближает также их синтаксическая несамостоятельность и неспособность к номинативному употреблению [1, с. 235].

Проблема места артикля в языке представлена двумя основными теориями: одна из них рассматривает сочетание «артикль + существительное» как аналитическую форму существительного, другая теория относит артикль к служебным частям речи, а сочетание «артикль + существительное» трактуется как сочетание особого типа [14, с. 29]. В соответствии с первой теорией, если данное сочетание рассматривать как аналитическое, то артикль приравнивается к вспомогательной части аналитической формы. В пользу этого можно привести следующие доводы: артикль является морфологическим показателем существительного и не обладает лексическим значением. Эти доводы представляются довольно серьезными, но недостаточно убедительными [14, с. 29]

Хотя артикль является морфологическим показателем имени (в этом его основное формальное назначение в языке), все же он не составляет вместе с именем такой неразделимой единицы, как аналитическая форма глагола. Прежде всего артикль – это определитель имени, между артиклем и существительным существует синтаксическая связь, которая отсутствует между компонентами аналитической формы. Артикль может быть заменен местоимением: the – this, that; a (an) – some, а вспомогательный глагол в аналитической форме ничем заменен быть не может [14, с. 30]. Кроме того не имея лексического значения, артикль имеет собственное грамматическое значение

определенности неопределенности. Следовательно, артикль является компонентом сочетания и служебной частью речи.

Артикль как часть речи определяется на основе трех признаков: формы, функции, значения. Значение: артикль представляет категорию определенности/неопределенности. Морфологический показатель: артикль является показателем существительного, или детерминативом. Синтаксическая функция: артикль определяет левую границу атрибутивного сочетания: *the leaves; those leaves.*

Артикль может выполнять анафорическую функцию (т.е. отсылка назад) и катафорическую функцию (отсылка вперед): *This is a pen. The pen is white. (анафора).*

Основная семантическая функция артикля – актуализация понятия, способность передавать значение идентификации предмета, обозначенного существительным, или значение отнесенности к классу однородных предметов.

Трудности, с которыми встречаются исследователи при рассмотрении артикля:

а) считать ли артикль словом или морфемой;

б) если это слово, то является ли оно частью речи;

в) количество артиклей.

Существует две позиции:

1. Артикль является словом, хотя и служебным. В пользу этого говорит довод о том, что имеется возможность дистантного расположения артикля по отношению к существительному.

2. Артикль рассматривается в качестве морфемы существительного. Некоторые зарубежные лингвисты (Кристоферсен) рассматривают артикль как элемент, создающий некоторую грамматическую категорию существительного, хотя определяется он разными лингвистами по-разному: в частности, как элемент, создающий категорию детерминации, соотнесенности, определенности. Некоторые считают, что артикль приравнивается к объектному местоимению, а сочетание «артикль+ существительное» в таком случае является атрибутивным сочетанием [14].

В отечественной лингвистике распространена теория, согласно которой артикль является самостоятельным служебным словом, не образующим аналитической формы, так как пришлось бы причислять к аналитическим сочетания существительного с любым детерминативом (*some, any, every, this…*), способным замещать артикль. Не может артикль рассматриваться и как синтаксическое сочетание, тождественное сочетанию «местоимение + существительное», так как артикль не имеет самостоятельного лексического значения, а следовательно, самостоятельной синтаксической позиции, ведь артикль не может употребляться обособленно от существительного.

В.В. Бурлакова считает, что артикль следует рассматривать как переходное явление, которое не может быть отнесено ни к морфологии, ни к синтаксису. С одной стороны, это маркер существительного, показатель его частиречной принадлежности, что сближает артикль с морфемой. С другой стороны, это самостоятельное слово, которое в силу своей служебности не имеет самостоятельной синтаксической позиции.

В.И. Тур считает, что артикль «устанавливается при сравнении его с другими языковыми единицами, является не знаменательным словом и не служебным, а особым, вспомогательным: сами артикли не называют и не различают ни объектов в мире, ни отношений между этими объектами, а служат показателями грамматических значений существительного, т.е. имеют функцию формообразующих морфем и не выступают в речи без существительного.» [15, с. 99].

Т.В. Соколова признает артикль словом, а группу «артикль + существительное» как сочетание отдельных слов. Она считает, что в данном сочетании артикль полностью грамматикализован [1, с. 237]. Он лишь уточняет значение имени существительного, являясь средством выражения его грамматических категорий, и составляет с ним

один член предложения. Данное сочетание остается синтаксичным лишь по форме, поскольку это сочетание отдельных слов (служебного и знаменательного). Однако по своему значению оно морфологично [1, с. 238].

Таким образом, мы предприняли попытку рассмотреть вопрос о месте артикля в системе языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Соколова, Т.В. Основные теории английского артикля в трудах советских и зарубежных лингвистов / Т.В. Соколова // Ученые записки. Вопросы грамматики английского языка. – № 230 / Моск. гос. пед. инст. им. В.И. Ленина. – М., 1964. – С. 231–260.

2. Тихомиров, А.И. Грамматика английского языка / А.И. Тихомиров. – М., 1938. – 224 с .

3. Смирницкий, А.И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. – М. : Лит-ра на иностр. яз., 1959. – 439 с.

4. Тымчук, Е.В. Общее и отдельное в артиклевой системе англ. языка: диссертация. … д-ра филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Тымчук. – М., 2006. – 411 с.

5. Sweet, H. A New English Grammar. Logical and Historical / H. Sweet. – Oxford : Clarendon press, 1903. – P. 2. – 127 p.

6. Jespersen, O. The Philosophy of Grammar / O. Jespersen. – L. : Allen and Unwin, 1951. – 359 p.

7. Christophersen, P. The Articles. A Study of their Theory and Use in English / P. Christophersen. – L. : Oxford Univ. Press, 1939. – 201 p.

8. Collinson, W.E. Indication. A Study of Demonstratives, Articles, and Other ‘Indicaters’/ W.E. Collinson. – L. : Language Monographs, 1937. – 128 p.

9. Мейе, А. Основные особенности германской группы языков / А. Мейе. – М., 1952. – 184 с.

10. Аракин, В.Д. Очерки по истории английского языка / В.Д. Аракин. – М., 1955. – 348 с.

11. Жигадло, В.Н. Современный английский язык / В.Н. Жигадло, И.П. Иванова, Л.Л. Иофик. – М., 1956. – 350 с.

12. Стеблин-Каменский, М.И. Об основных признаках грамматического значения / М.И. Стеблин-Каменский // Вестник ЛГУ. – 1956. – № 6. – С. 159–169.

13. Виноградов, В.В. Русский язык / В.В. Виноградов. – М., 1947. – 784 с.

14. Иванова, И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка : учеб. / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М. : Высш. школа, 1981. – 285 с.

15. Тур, В.И. Вопросы типологии языковых категорий в исследованиях значений артиклей / В.И. Тур // Языковые категории: границы и свойства: материалы докладов междунар. науч. конф.: в 4-х частях. – Минск, 2004. – Ч. 2. – С. 99–102.

Snezhko A.I. **The Article in Language System**

The given article deals with different viewpoints to the problem of the meaning and the place of the article in language system.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 05.11.2009

УДК 811.161.3’373.46:35.077.1«192»

Л.Р. Белка

ФАРМІРАВАННЕ СПРАВАВОДЧАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКУ ХХ СТ. (НА МАТЭРЫЯЛЕ «ДЗЕЛАВОДА» С. СЕРАДЫ)

Артыкул прысвечаны праблемам гісторыі развіцця і станаўлення справаводчай лексікі. У выніку даследавання аўтарам адзначаецца, што пры перакладзе тэрміналагічнай лексікі сферы справаводства выкарыстоўваліся розныя эквіваленты, у тым ліку дыялектныя, размоўна-гутарковыя словы, новаўтварэнні, інтэрнацыянальная лексіка, а таксама безэквівалентны спосаб перакладу. Прааналізаваны лексічны матэрыял таксама сведчыць аб тым, што працэс інтэрнацыяналізацыі навуковай тэрміналогіі выявіў вялікую ўстойлівасць, а гэта абумоўлена спецыфікай семантыкі іншамоўных слоў.

Пасля Кастрычніцкай рэвалюцыі адзінай дзяржаўнай мовай была прызнана беларуская. Для абазначэння паняццяў новых грамадскіх адносін, побыту, навукі, культуры неабходны былі новыя словы – «спецыяльныя тэрміны – той пласт лексікі, які ў дарэвалюцыйныя гады быў найменш распрацаваны ў беларускай літаратурнай мове, вызначаўся беднасцю, недасканаласцю, штучнасцю, кустаршчынай» [1, с. 268]. Таму паўстала неабходнасць пачынаць вялікую работу «па ўнармаванню лексікі, што знайшло сваё адлюстраванне ў стварэнні слоўнікаў жывой і літаратурнай беларускай мовы і распрацоўцы беларускай навуковай тэрміналогіі» [2, с. 194].

Як вядома, «паслядоўная і мэтанакіраваная праца па стварэнні нацыянальнай навуковай тэрміналогіі пачалася пасля арганізацыі ў лютым 1921 года пры народным камісарыяце асветы ССРБ Навукова-тэрміналагічнай камісіі» [3, с. 3]. Камісія ў сваёй працы стала арыентавацца на лексіку народных гаворак, як больш зразумелую шырокім масам. «Асноўная задача аўтараў тэрміналагічных праектаў заключалася ў тым, каб знайсці ў жывой народнай мове беларускае слова, найбольш адпаведнае рускаму» [2, с. 212]. Аднак на тэрміналогію народная гаворка была бедная. «Усе тэрміналагічныя сродкі народнай гаворкі абмежаваны рамкамі штодзённага побыту» [1, с. 269]. Калі ў мове не знаходзілася адпаведніка, «аўтар або запазычваў яго з іншай мовы, або ўтвараў новае слова пры дапамозе параўнання гэтага слова з другімі, пераважна славянскімі мовамі, дапасоўваючы яго да беларускай мовы» [2, с. 212]. Аднак большасць аўтараў «лічылі наплыў іншаземных слоў з’явай непажаданай» [2, с. 205]. У цэнтры мовазнаўчай практыкі ўкладальнікаў першых тэрміналагічных слоўнікаў стала «задача аддзяліць роднае ад іншародных элементаў у мове» [4, с. 45]. У выніку гэтага часта траплялася няўдалае ўжыванне тэрмінаў, а гэта прыводзіла «да зацямнення іх сэнсу, падмены аднаго паняцця другім, скажэння сутнасці таго ці іншага тэрміна» [2, с. 215]. Відавочна, што ў тэрмінатворчым працэсе немагчыма было абысціся без запазычаных слоў. Лексіка іншамоўнага паходжання характарызавалася «сваёй ізаляванасцю, адсутнасцю асацыятыўных сувязей з іншымі словамі, што ў пэўнай ступені вызначае яе адназначнасць» [5, с. 67]. У адрозненне ад агульнаўжывальных лексем іншамоўнае слова ўжо з’яўляецца гатовым тэрмінам, да таго ж, «калі пэўны іншамоўны тэрмін шырока выкарыстоўваецца ў сферы функцыяніравання і ў блізкароднасных славянскіх мовах, то няма патрэбы ствараць беларускі адпаведнік» [6, с. 122–123].

Навуковы кіраўнік – А.А. Станкевіч, доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны

Такім чынам, у пачатку XX ст. беларуская літаратурная мова знаходзілася ў працэсе станаўлення, а значыць, не заўсёды дзейнічаў прынцып рацыянальнга адбору моўных сродкаў і ў выніку – не ўсё знайшло сваё адлюстраванне ў сучаснай беларускай мове. Нашай задачай з'яўляецца спроба прасачыць гісторыю развіцця і станаўлення справаводчай лексікі на матэрыяле слоўніка канцылярскіх тэрмінаў С. Серады, змешчанага ў выданні «Дзелавод. Узоры афіцыяльных папер, слоўнік тэхнічна-канцылярскіх выразаў і іншыя, патрэбныя ў дзелаводстве веды» С. Серады [7].

«Дзелавод» С. Серады быў выдадзены для супрацоўнікаў канцылярый. У ім змяшчаліся ўзоры афіцыйных папер; выразы, якія ўжываюцца ў афіцыйнай перапісцы; спіс дзяржаўных і грамадскіх устаноў БССР; спіс гарадоў, мястэчак і раённых пунктаў БССР; назвы месяцаў; назвы дзён тыдня; метрычныя меркі; спіс найбольш пашыраных уласных імён; некаторыя правілы беларускага правапісу і кароценькі расійска-беларускі слоўнічак канцылярскіх тэрмінаў.

У працэсе аналізу справаводчай лексікі слоўніка канцылярскіх тэрмінаў «Дзелавода» С. Серады можна прасачыць некаторыя адметнасці станаўлення беларускай тэрміналагічнай лексікі.

Паколькі ў пачатку XX ст. яшчэ не ўсталяваліся лексічныя нормы беларускай літаратурнай мовы, пры падборы лексічных адпаведнікаў да рускіх тэрмінаў сферы справаводства часта выкарыстоўваліся дыялектныя словы або ствараліся штучныя новаўтварэнні. Паступова яны былі заменены на іншыя, якія і ўжываюцца ў сучаснай беларускай мове. Прасачыўшы лёс гэтых слоў да сённяшніх дзён, іх можна падзяліць на тры групы:

1. Лексічныя адпаведнікі рускіх тэрмінаў, прапанаваныя ў слоўніку С. Серады, якія не захаваліся ў беларускай мове (делопроизводитель – *дзелавод*, делопроизводство – *дзелаводзтва*, жалобщик – *жалобнік*, исполнитель – *выпаўніцель*, название – *назоў*, населенный – з*алюднёны*, опись – *попіс*, планомерный – *пляновы*, посетитель – *наведнік*, приемная – *прымніца*, пробел – *пропуст*, расторжение – *парваньне*, служащий – *служнік*, советник – *райца*, соразмерность – *спамернасьць*, столбец – *шпальта*, счеты – *рахоўніца, лічыдла*, фальсификация – *фальшаваньне*, хранилище – *хавальня*).

2. Словы, якія звузілі, пашырылі або набылі ў беларускай мове іншае значэнне (доверенность – *даверанасьць*, заслушиваць – *слухаць*, обязательный – *абавязковы*, орган – *установа*, переписка – *перапіска*, пометка – *знак*, пред'явитель – *паказчык,* приложение – *дадатак*, прописывать – *запісваць*, путеводитель – *дарожнік*, распорядок – *парадак,* пробел – *пропуст*, регламент – *статут*, сослуживец – *супрацоўнік*).

3. Лексічныя эквіваленты, якія змянілі сваю граматычную форму або набылі іншае словаўтваральнае афармленне (возникновение – *вынікненьне*, ежегодный – *штогодны,* законодатель – *законадаўца,* засвидетельствовать – *пасьведчыць,* правовед – *правазнаўца,* работодатель – *работадаўца,* своевременный – *сваячасны*, совпадение – *супадак*, хранитель – *захоўнік*).

Характэрнай рысай лексікі беларускай навуковай мовы пачатку XX ст. з'яўлялася варыянтнасць і сінанімічнасць. Пры перакладзе рускіх тэрмінаў на беларускую мову часта выкарыстоўвалася не адно, а некалькі слоў (безработица – *беспрацоўе*, *безрабоцьце*; включительно – *уключна*, *улучна*; включить – *уключыць*, *улучыць*; всеобщий – *усеагульны*, *агульны*; государство – *дзяржава*, *гаспадарства*; делопроизводитель – *дзелавод, справавод*; делопроизводство – *дзелаводзтва, справаводзтва*; деятельность – *дзеяльнасьць, чыннасьць, дзейнасьць, дзеяньне*; заведующий – *загадчык*, *кіраўнік*; надбавка – *надатак*, *надбаўка*; накладная – *праводчая, накладная*; население – *насяленьне, насельніцтва*, *жыхарства*; незаконный – *няпраўны*, *незаконны*; обсуждать – *абмяркоўваць*, *абгаварваць, разважаць*; обсуждение – *абгаворы, разважаньне*, *абмеркаваньне*; оплата – *аплата*,

выплата, сплачваньне; переводчик – *пераказьнік*, *перакладчык*, *тлумач*; прописка – *запіс*, *прапіска*; рабочий – *рабочы*, *работнік*; страница – *старонка*, *балонка*; удостоверять – *сьведчыць*, *пасьведчыць*; чернила – *атрамант*, *чарніла*). У сучаснай беларускай мове з прапанаваных варыянтаў захаваўся адзін (*у тэксце ён пазначаны курсівам*), прычым, часцей захоўваліся словы, выкарыстаныя ў слоўніках першымі, а значыць, тыя, што лічыліся асноўнымі, больш пашыранымі.

У якасці варыянтных у пачатку XX ст. часта выкарыстоўваліся эквівалентны і безэквівалентны спосабы перадачы справаводчай лексікі. Аналіз справаводчай лексікі слоўніка «Дзелавода» С. Серады, пры перакладзе якой выкарыстоўвалася безэквівалентная перадача тэрміна, паказвае, што ў асноўным гэта больш датычыць слоў уласнага паходжання, хаця характэрна і для іншамоўных тэрмінаў: рус.: впервые – бел.: *у першы раз;* вышеозначенный – *зазначаны вышэй*; договориться – *дайсьці да згоды*; несвоевременно – *ня ў час*; нетрудоспособность – *няздольнасьць да працы*; обусловливать – *ставіць умовы*; опечатка – *друкарская памылка*; отсутствовать – *быць адсутным*; отчество – *імя па бацьку*; подоходный – *узяты ад прыбытку*; подсудный – *падлягаючы суду*; постановлять – *зрабіць пастанову*; почерк – *характар пісьма*; правонарушение – *парушэньне права*; своевременно – *на часе, у час*; телеграфировать – *падаць тэлеграму*; штаты – *расклад пасадаў*.

У некаторых выпадках пры перадачы рускіх тэрмінаў на беларускую мову спалучаюцца безэквівалентны і эквівалентны спосабы: абзац – *новы радок*, *абзац;* анкета – *анкета, апытальны ліст*; вакансия – *вольная пасада, ваканцыя*; инструктировать – *інструктаваць, наказваць, даваць наказ*; местопребывание – *аселасьць, месца побыту*; наименовать – *надаць імя, найменаваць*; обжаловать – *падаць скаргу, абжаліць*; отсрочить – *адкладаць, адкласьці тэрмін*; переплетать – *рабіць вокладку, апраўляць*; председательствовать – *старшынствaваць, кіраваць сходам*; просрочка – *пропуск тэрміну, прасрочка*; просрочить – *прапусьціць тэрмін, паказаны час, прасрочыць*; реестр – *кніга запісу, рэестр*; советовать – *раіць, даваць параду*; совещаться – *раіцца, мець нараду*.

Як відаць, у якасці лексічных адпаведнікаў пры эквівалентным спосабе перакладу да рускіх тэрмінаў прыводзіліся размоўныя словы (переплетать – *апраўляць*; местопребывание – *аселасьць*), новаўтварэнні (обжаловать – *абжаліць*) або калькі з рускай мовы (наименовать – *найменаваць*; просрочка – *прасрочка*). Амаль усе гэтыя словы ў сучаснай беларускай мове не захаваліся.

У слоўніку С. Серады да асобных рускіх слоў прыводзяцца эквіваленты, якія не ўвайшлі ў беларускую мову і перадаюцца ў ёй безэквівалентным спосабам або з паралельным ужываннем эквівалентнага: *подлежащий* – належны – у слоўніку С. Серады (у сучаснай беларускай мове: які (што) падлягае, падлеглы); *сверхсрочный* – надтэрміновы, пазатэрміновы (звыштэрміновы, вельмі тэрміновы); *служащий* – служнік (які (што) служыць, служачы); *сослуживец* – супрацоўнік (таварыш па службе); *судоустройство* – судоўніцтва (судовы лад); *чрезмерный* – надмерны (празмерны, праз меру вялікі).

Значную ўдзельную вагу ў складзе навуковай тэрміналогіі любой галіны ведаў займае лексіка іншамоўнага паходжання. Не пазбегла такога ўплыву і справаводчая тэрміналогія. І хаця ўкладальнікі першых спецыяльных слоўнікаў імкнуліся замяніць іншамоўныя тэрміны беларускімі словамі, яны не маглі поўнасцю абысціся без іх. Разглядаючы справаводчую лексіку іншамоўнага паходжання адзначанага слоўніка і словы, якія выступаюць у якасці беларускіх эквівалентаў, можна выдзеліць некалькі груп.

1. Тэрміналагічная лексіка, якая перакладалася толькі іншамоўным словам. Да гэтай групы адносяцца словы: автобиография – *аўтобіографія;* автор – *аўтар*; административный – *адміністрацыйны*; администратор – *адміністратар*;

администрация – *адміністрацыя*; адрес – *адрас*; адресат – *адрасат*; аппарат – *апарат*; архив – *архіў*; аттестат – *атэстат*; аттестация – *атэстацыя*; бланк – *блянк*; бухгалтерия – *бухгальтэрыя*; бухгалтер – *бухгальтар*; бюро – *бюро*; виза – *віза*; герб – *гэрб*; графа – *графа*; график – *графік*; декрет – *дэкрэт*; дыплом – *дыплём*; дубликат – *дублікат*; инвентарь – *інвэнтар*; инспектор – *інспэктар*; инспекция – *інспэкцыя*; инструктор – *інструктар*; календарь – *каляндар*; канцелярия – *канцэлярыя*; категория – *катэгорыя*; квалификация – *кваліфікацыя*; кодификация – *кодыфікацыя*; кодификатор – *кодыфікатар*; комиссия – *камісія*; комитет – *камітэт*; конверт – *конвэрт*; контроль – *контроль*; копия – *копія*; ликвидировать – *ліквідаваць*; номер – *нумар*; норма – *норма*; нотариальный – *нотар'яльны*, *нотарыяльны*; нотариус – *нотарыус*; номеровать – *нумараваць*; нумерация – *нумарацыя*; организация – *арганізацыя*; параграф – *параграф*; паспорт – *пашпарт*; пенсионер – *пэнсыянэр*; пенсия – *пэнсія*; план – *плян*.

2. Тэрміналагічная лексіка іншамоўнага паходжання, пры перакладзе якой на беларускую мову ў слоўніку падаецца не адно слова, а некалькі. Пры гэтым на першым месцы ў беларускай частцы ў адных выпадках вынесена запазычанае слова: анкета – *анкета, апытальны ліст*; библиотека – *бібліотэка, кніжня*; билет – *білет, картка*; бюллетень – *бюлетэнь, абвесьнік*; гарантия – *гарантыя, забясьпека*; группа – *група, купа*; директор – *дырэктар, кіраўнік*; дисциплина – *дысцыпліна, парадак*; документ – *дакумэнт, папера*; журнал – *журнал, часопіс*; журналист – *журналіст, часапісец*; инструктировать – *інструктаваць, наказваць, даваць наказ*; инструкция – *інструкцыя, наказ*; кассир – *касір, скарбнік, касіер*; каталог – *каталёг, кнігасьпіс*; кодекс – *кодэкс, зборнік*; коллектив – *колектыў, суполка*; коллективный – *колектыўны, зборны*; контора – *кантора, бюро*; линия – *лінія, рыска*; у другіх – беларускае слова папярэднічае іншамоўнаму эквіваленту: адвокат – *правазаступнік, адвокат*; акция – *пай, акцыя*; биография – *жыцьцяпіс, біографія*; брошюра – *сшытак, брошура*; вакантный – *вольны, вакантны*; вариант – *адменьнік, варыянт*; консультация – *дарада, парада, консультацыя*; корреспондент – *дапісчык, корэспондэнт*; кредитор – *павернік, крэдытар, пазычальнік*; оригинал – *першатвор, орыгінал*; официальный – *службовы, афіцыяльны*.

У сучаснай беларускай мове для перадачы даследуемых намі іншамоўных слоў сродкамі беларускай мовы ў большасці выпадкаў захаваўся адзін варыянт – інтэрнацыянальнае слова, паколькі беларускі эквівалент не адпавядаў у поўным сэнсе аб'ёму абазначанага паняцця.

У асобных выпадках беларускія адпаведнікі ўжываюцца ў сучаснай беларускай мове, але ў іншым значэнні: билет – *картка*; брошюра – *сшытак*; вакантный – *вольны*; директор – *кіраўнік*; дисциплина – *парадак*; документ – *папера*; инструктировать – *наказваць, даваць наказ*; инструкция – *наказ*; кодекс – *зборнік*; коллективный – *зборны*; консультация – *дарада, парада*; контора – *бюро*; линия – *рыска*; оригинал – *першатвор*; официальный – *службовы*.

Адзінкавымі з'яўляюцца выпадкі, у якіх на сучасным этапе развіцця мовы захаваліся абодва адпаведнікі, якія існавалі і раней: журнал – *журнал*, *часопіс*; преобразование – *рэформа, ператварэньне*; результат – *вынік, рэзультат*.

3. Тэрміналагічная лексіка іншамоўнага паходжання, якая перакладалася толькі беларускімі словамі. Адназначнага погляду на тэндэнцыю перакладу іншамоўных слоў не было. «Выказваліся думкі аб немэтазгоднасці і немагчымасці замены міжнародных тэрмінаў беларускімі словамі, якія часта не заключаюць у сабе дакладнага разумення пэўнага спецыфічнага паняцця» [1, с. 260]. На думку іншых, «пераклад іншамоўных слоў садзейнічаў іх лепшаму разуменню і засваенню народнымі масамі» [1, с. 260–261]. У пачатку XX ст. да некаторых тэрмінаў у якасці адпаведніка прыводзілася беларускае слова, але ў сучаснай беларускай мове яно замянілася на іншамоўнае, паколькі «ўтварэнне беларускай тэрміналогіі

з арыентацыяй толькі на жывую народную мову, як паказала практыка, не апраўдала сябе. Рэсурсы жывой беларускай мовы не змаглі даць патрэбныя найменні вялікай колькасці абстрактных паняццяў, якія шырокай плынню пачалі ўліцца ў беларускую літаратурную мову першых паслякастрычніцкіх дзесяцігоддзяў» [1, с. 214–215]. Аб гэтым сведчаць наступныя словы: информация – *асьведамленьне*; информировать – *асьведамляць*; казначейство – *скарбовая каса, скарбніца*; классификация – падзел; корреспонденция – *допіс*; курьер – *пасланец*; легализація – *узаканеньне*; мотивировать – *абасноўваць*; орган – *установа*.

Такім чынам, можна адзначыць, што пры перакладзе тэрміналагічнай лексікі іншамоўнага паходжання сферы справаводства ў слоўніку С. Серады выкарыстоўваліся розныя эквіваленты: дыялектныя словы (вариант – *адменьнік*, кассир – *скарбнік*, процент – *адсотак*, юрисконсульт – *праварадца*), размоўна-гутарковыя (библиотека – *кніжня*, пресс-папье – *прыціскач*, юрист – *праўнік*), новаўтварэнні (биография – *жыцьцяпіс*, бюллетень – *абвесьнік*, каталог – *кнігасьпіс*, экземпляр – *паасобнік*), інтэрнацыянальная лексіка (адресат – *адрасат*, архив – *архіў*, виза – *віза*, календарь – *каляндар*, комиссия – *камісія*, копия – *копія*, параграф – *параграф*, резолюция – *рэзолюцыя*, текст – *тэкст*, телеграмма – *тэлеграма*), а таксама безэквівалентны, апісальны спосаб перакладу (нетрудоспособность – *няздольнасьць да працы*; обусловливать – *ставіць умовы*; телеграфировать – *падаць тэлеграму*; штаты – *расклад пасадаў*). У пачатку XX ст. у гэтым працэсе перавага аддавалася беларускім словам, часцей за ўсё вузкім дыялектызмам або штучным словам. Але такія словы не вытрымалі выпрабаванне часам. Калі ж такіх адпаведнікаў не было ў жывой народнай мове, укладальнікі слоўнікаў выкарыстоўвалі запазычанні з іншых моў або ўтваралі новыя словы. Сферу справаводства жывая народная мова не магла забяспечыць неабходным моўным матэрыялам, і таму пры адсутнасці адпаведнікаў утваралі неалагізмы. Але няўдалы пераклад іншамоўных тэрмінаў прыводзіў да падмены паняццяў, страты дакладнага значэння, асабліва ў заканадаўчай сферы, да ўтварэння тэрмінаў з празрыстай унутранай формай, што недапушчальна для тэрміналогіі, да зацямнення сэнсу і скажэння сутнасці. Таму працэс інтэрнацыяналізацыі навуковай тэрміналогіі выявіў вялікую ўстойлівасць.

Улічваючы ўсё вышэйсказанае, неабходна, аднак, адзначыць, што частка слоў у слоўніках пачатку XX ст., у тым ліку і ў слоўніку С. Серады, была перакладзена ўдала і замацавалася ў актыўным лексічным складзе сучаснай беларускай літаратурнай мовы (безответственность – *безадказнасць*; бесспорный – *бясспрэчны*; годовщина – *угодкі, гадавіна*; государственный – *дзяржаўны*; делопроизводитель – *справавод*; доверитель – *давернік*; должностной – *службовы*; заведующий – *загадчык*; личный – *асабісты, асабовы*; надзор – *нагляд*; обобщать – *абагульняць*; общий – *агульны, супольны*; отчет – *справаздача*; помощь – *дапамога, помач*; правительство – *урад*; правоспособный – *праваздольны*; председатель – *старшыня*; предшественник – *папярэднік*; сотрудничество – *супрацоўніцтва* і шмат іншых). Прычым многія з перакладзеных слоў у сучаснай беларускай мове не толькі захавалі, але і пашырылі сваё значэнне (у тэксце пазначаны курсівам): вывод – вывад, вынік, *вывядзенне*; выписка – выпіска, *выпісванне*; выплата – выплата, *выплачванне*, *выплат*; гражданский – грамадзянскі, *цывільны*; должность – пасада, *служба, абавязкі*; исключать – выключаць, *выводзіць, знімаць*; обращение – зварот, *пераварочванне, ператварэнне, схіленне, абарачэнне, абарот, абыходжанне, паводзіны, карыстанне, адозва, зваротак*; отпуск – адпачынак, *водпуск*; приложение – дадатак, *прыкладанне, прыкладванне, дастасаванне, дастасоўванне, дапасоўванне, прымяненне, прыдатак*; расписка – расьпіска, *распісванне, размалёўванне, размалёўка*; сообщать – паведамляць, *перадаваць, надаваць*; срок – тэрмін, *час*; устав – статут, *звычай, устаў*.

Такім чынам, можна сказаць, што ў пачатку XX ст. была праведзена вялікая работа па ўнармаванні беларускай літаратурнай мовы і стварэнні тэрміналагічнай сістэмы. А сёння мы можам адзначыць жыццяздольнасць тых ці іншых тэрмінаў і мэтазгоднасць гарманічнага развіцця тэрміналогіі з апораю на ўласныя рэсурсы пры спалучэнні з выкарыстаннем інтэрнацыянальнага матэрыялу.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Шакун, Л.М. Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : вучэб. дапам. для філал. фак. вну / Л.М. Шакун. – Мінск : Універсітэцкае, 1984. – 319 с.

2. Крамко, І.І. Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : у 2 т. / І.І. Крамко, А.К. Юрэвіч, А.І. Яновіч ; пад рэд. А.І. Жураўскага. – Мінск : Навука і тэхніка, 1968. – Т. 2. – 340 с.

3. Аніськова, С.М. Навукова-тэхнічная тэрміналогія: ля вытокаў станаўлення / С.М. Аніськова // Праблемы развіцця, функцыянавання і нармавання лексікі беларускай мовы: зб. навук. арт. міжнар. навук.-метад. канф., Гомель, 22–23 кастрычніка 2004 г. / Гомельскі дзярж. ун-т; рэдкал.: Д.Д. Паўлавец [і інш.]. – Гомель, 2004. – С. 3–5.

4. Бушлякоў, Ю. Нармалізацыя беларускай літартурнай мовы ў паслякастрычніцкі перыяд (да 1930 г.) / Ю. Бушлякоў // Известия ГГУ им. Ф. Скорины: Беларуская мова. – 2000. – № 2 (25). – С. 45–49.

5. Станкевіч, А.А. Зпазычванне лексікі іншамоўнага паходжання як адна з крыніц папаўнення тэхнічнай тэрмінасістэмы / А.А. Станкевіч // Праблемы развіцця, функцыянавання і нармавання лексікі беларускай мовы: зб. навук. арт. міжнар. навук.-метад. канф., Гомель, 22–23 кастрычніка 2004 г. / Гомел. дзярж. ун-т; рэдкал.: Д.Д. Паўлавец [і інш.]. – Гомель, 2004. – С. 67–71.

6. Антанюк, Л.А. Беларуская навуковая тэрміналогія: фарміраванне, структура, упарадкаванне, канструяванне, функцыяніраванне / Л.А. Антанюк. – Мінск. : Навука і тэхніка, 1987. – 240 с.

7. Серада, С. Дзелавод. Узоры офіцыяльных папер, слоўнік тэхнічна-канцэлярскіх выразаў і іншыя, патрэбныя ў дзелаводстве веды / С. Серада; пад рэд. М. Красінскага. – Менск : Дзярж. выд-ва Беларусі, 1926. – 136 с.

Belka L.G. **The Formation of Paper Work Terminology of the Belarusian Language at the Beginning of the XX Century (on the Basis of S. Sereda's «Delovod»)**

The article is dedicated to the problems of the history of development and formation of the paper work vocabulary. As the result of the research the author notices that translating terminological vocabulary of the paper work sphere different equivalents were used. They are: dialectical informal words, new word formation, international vocabulary and non-equivalent way of translating. The analyzed lexical material proves that the process of scientific terminology internationalization is very steady, as it is caused by the specific character of the words that have foreign origin.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 14.02.2011

УДК 82-1(476)=124=161.3

Г.М. Праневіч

АД «ПРУСКАЙ ВАЙНЫ» ЯНА ВІСЛІЦКАГА ДА «ПЕСНІ ПРА ЗУБРА» МІКОЛЫ ГУСОЎСКАГА: КАНТРАПУНКТЫ ВАЙНЫ І МІРУ

У артыкуле на матэрыяле «Прускай вайны» Я. Вісліцкага і «Песні пра зубра» М. Гусоўскага даследуюцца праблемы вайны і міру з пункту гледжання рэнесансавага ідэала гаспадара і здольнасці дынастыі Ягелонаў як уладароў Вялікага Княства Літоўскага забяспечыць бяспеку і нацыянальныя інтарэсы дзяржавы.

Праблема вайны і міру – стрыжнёвая, вызначальная ў летапісах і паэтычным эпасе Беларусі XII–XVII стст. Росквіт і ўздым жыцця, заняпад і гібель людзей і народаў канцэнтравана змешчаны, набываюць і страчваюць сэнс у парадыгме дачыненняў, што вызначаюць гэтыя два перманентныя станы чалавечага існавання. «Мир стоит до рати, рать до мира», – так характарызаваў крохкую раўнавагу паміж мірам і вайною ў сярэднявечных грамадствах знакаміты Нестар, складальнік першага агульнаславянскага летапіснага зводу ўсходніх славян «Аповесці мінулых гадоў».

У кантэксце гэтага выказвання значэнне і веліч перамогі ў Грунвальдскай бітве 1410 года вымяраецца найперш тым фактам, што мір з немцамі трываў амаль 500 гадоў – да Першай сусветнай вайны, калі на пачатку XX стагоддзя зноў аднавілася нямецкая экспансія на славянскія і балтыйскія землі. Дзіўна, але публічнае ўсведамленне і прызнанне фенаменальнай па сваіх выніках перамогі ў Грунвальдскай бітве прыйшло да тагачаснага беларуска-ліцвінскага грамадства не адразу, а, калі быць дакладным, цягам стагоддзя. Калі ў Польшчы гісторыя Грунвальдскай бітвы знайшла даволі падрабязнае адлюстраванне ў каралеўскай «Хроніцы канфлікта Уладзіслава, караля Польшчы, з крыжаносцамі ў год Хрыстовы 1410», лістах Ягайлы да каралевы Ганны і пазнанскага епіскапа Альберта (1410 г.) [2, с.177–181], «Летапісах, альбо Хроніцы слаўнага Каралеўства Польскага» (1455–1480 гг.) Я. Длугаша, у шматлікіх вершах і калектыўнай паэме «Перамогі каралеўства, атрыманыя над крыжакамі» (1511 г.), напісанай прафесарамі Кракаўскага ўніверсітэта [1, с. 65], дык у ВКЛ да пачатку XVI стагоддзя яе не зафіксаваў ні адзін з беларуска-літоўскіх летапісаў. Нават знакамітая «Пахвала Вітаўту», створаная напярэдадні каранацыі Вітаўта, ні словам не згадвае пра вялікага князя як пра пераможцу тэўтонцаў. Толькі праз 100 гадоў на фоне катастрафічнага абвастрэння адносін з усходнім і паўднёвымі суседзямі, няўдалай вайны 1507–08 гг. і здачы Смаленска (1514 г.) Масковіі, а затым дзівоснай, фантастычнай па сваіх выніках перамогі пад Оршай (1514 г.) прыйшло ўсведамленне эпахальнасці падзеі, што адбылася на Грунвальдскім полі ўлетку 1410 года.

Выдатны ўклад у мастацкую распрацоўку і асэнсаванне падзей стагадовай даўніны ўнёс паэт-лацініст Ян Вісліцкі, які ў 1515 г. стварыў, а ў 1516 г. выдаў у Кракаве ў друкарні Яна Галера свой лацінамоўны зборнік з аднайменнай паэмай «Пруская вайна», у якой знайшлі адлюстраванне падзеі Грунвальдскай бітвы 1410 г. і вобразы яе галоўных герояў – Ягайлы і Вітаўта, знакамітая Аршанская бітва 1514 г., гісторыя каралеўскай дынастыі Ягайлаў, пачынаючы ад шлюбу караля з беларускай княжной Соф'яй Гальшанскай і да сучаснага валадара Жыгімонта I Старога і інш.

Даследчыкі па-рознаму тлумачаць амаль стагадовае забыццё, а затым нечаканае ўзрастанне цікавасці ў літаратуры ВКЛ першай паловы XVI стагоддзя да падзей

стагадовай даўніны, вынікам чаго стала з'яўленне паэмы Я. Вісліцкага, а праз некаторы час, у другой чвэрці XVI стагоддзя, – летапісных згадак аб Грунвальдскай бітве 1410 г. у «Хроніцы Быхаўца».

Сам Я. Вісліцкі, як вядома, тлумачыў сваю ўвагу да падзей Грунвальдскай бітвы неабходнасцю захаваць памяць аб славутых падзеях для нашчадкаў, «каб з апісаннем яе з'явілася якая-небудзь занатаваная памяць, якая б нават па прашэсці часу палымнела для ворагаў яшчэ больш сурова і жорстка, мацуючыся імкненнем да славы Радзімы» [1, с. 106].

На думку Я. Парэцкага, паэт «быў перш за ўсё заклапочаны тым, што вялікая гістарычная бітва, выйграная Ягайлам і Вітаўтам супраць ордэна крыжаносцаў, заставалася ў цені, забывалася. Патрыятычныя пачуцці паэта абражала недаацэнка сучаснікамі ўрокаў, паднесеных гісторыяй, яго абураў настрой польскіх магнатаў, якія шукаюць на ўсходзе лёгкую здабычу, раўнадушша знаці да справы перашкоды шляху германцам на ўсход, яе зацікаўленасць пераняць прыклад крыжаносцаў» [7, с. 50].

Новы аспект пытання закранае Ж. Некрашэвіч-Кароткая, якая лічыць, што зварот да Грунвальда адлюстраваў зацікаўленасць аўтара асобай «героя-манарха, ад якога залежыць ход гісторыі, які робіць вялікі ўплыў на ўмацаванне дзяржавы, адыгрывае значную ролю ў жыцці яе народаў». Пры гэтым даследчыца звярнула ўвагу на тое, што паэт вырашаў праблему ўладара традыцыйна, у духу сярэднявечнай родава-дынастычнай парадыгмы «дзяды – унукі»: «Такім быў кароль і вялікі князь Ягайла, які апяваецца ў паэме «Пруская вайна». Такім жа прадстаўляе паэт і яго ўнука, караля і вялікага князя Жыгімонта, які ўславіў сябе велічнымі ратнымі дзеямі, і найслявуцейшая з іх – перамога пад Оршай» [1, с. 43].

Такім чынам, ў творы Я. Вісліцкага, несумненна, мелі месца і апалагетыка родавай дынастыі Ягайлавічаў, і прамыя гістарычныя паралелі і аналогіі паміж героямі і падзеямі стагадовай даўнасці, і вера ў тое, што Аршанская бітва 1514 г. стане такім жа пралогам да канчатковай перамогі над ваяўнічымі суседзямі, як і колішняя пераможная бітва пад Грунвальдам над крыжакамі.

Няцяжка заўважыць, аднак, што прычынна-выніковы шэраг далёкіх і блізкіх падзей айчыннай і еўрапейскай гісторыі, звязаных з урокамі і прыкладам Грунвальдскай бітвы 1410 г., падпарадкаваны ў «Прускай вайне» вырашэнню адной скразной праблемы – праблемы вайны і міру, якая стала ідэйным стрыжнем і іншых літаратурных твораў, створаных ураджэнцамі альбо выхадцамі з ВКЛ на пачатку XVI стагоддзя. Гаворка, у прыватнасці, пойдзе пра «Песню пра зубра» М. Гусоўскага, напісанную на этапе, калі стала відавочным, што калісьці магутная і дужая еўрапейская дзяржава, якой яна была ў часы Вітаўта, уступіла ў пару працяглага крызісу і пачала хіліцца да свайго заняпаду.

Менавіта таму праблема захавання міру, стварэння эфектыўнай сістэмы бяспекі па ўсёй дузе знешніх межаў Княства і Кароны з ваяўнічымі суседзямі (Прускім герцагствам на паўночным захадзе, Масковіяй – на усходзе, крымскімі татарамі і туркамі – на поўдні) не толькі вызначыла змястоўную ідэйную лінію абодвух твораў, але адлюстравала розныя падыходы і стаўленне дзяржаўна-палітычных і інтэлектуальных элітаў абедзвюх краін да іх вырашэння.

У чым сыходзяцца аўтары, дык гэта ў агульнагуманістычным пафасе непрыняцця і адмаўлення войнаў як сродка вырашэння канфліктаў і спрэчак паміж дзяржавамі і народамі. Так, свае адносіны да войнаў у сувязі з ваеннай кампаніяй 1409–1411 гг. Польшчы і Вялікага Княства Літоўскага супраць Тэўтонскага ордэна, а таксама сучаснымі Жыгімонту I падзеямі, звязанымі з намаганнямі Прускага герцагства Альбрэхта Гогенцолерна вызваліцца ад васальнай залежнасці, Я. Вісліцкі, напрыклад, выказаў у паэме «Пруская вайна» наступным чынам:

…Я ж разважаю, што часта
Войны грымяць бессэнсоўна, дзіўлюся, чаму так упарта
Сталі да Марсавай звады імкнуцца народы, у змову
Супраць дзяржавы тваёй уступіўшы, між імі – дружына
Рэйнцаў адборных, а з імі – саюзнікі ў страшным злачынстве:
Раці паўночнага племя, таксама цымбрыйцы.
…Так спадзяваўся той сход вераломны германскага люду
Знішчыць кляйноты славутыя польскіх усіх самадзержцаў,
Род іх святы скасаваць, насадзіўшы ліхія законы,
І авалодаць стырном той вайны, каб сабе падначаліць [1, с. 117].

Справядлівая вайна Польшчы і Вялікага Княства Літоўскага супраць Тэўтонскага ордэна разглядаецца аўтарам як вымушаная, выкліканая пагрозай для свабоды і мірнага жыцця народаў дзяржавы. Я. Вісліцкі ўдакладняе таксама, што вайна як бесчалавечная і антыгуманная з'ява пярэчыць міралюбнай, напоўненай любоўю натуры Ягайлы, гатовага да кампрамісаў і пошукаў міру, аднак кароль вымушаны прыняць выклік ворага.

Вось міласэрны кароль, не жадаючы кровапраліцця,
Смела кіруе паслоў, каб стрымаць тую прагу да войнаў:
Можа б з народамі ўсімі ў ваенны саюз уступілі,
Можа, згадзіліся б жыць з імі вечна ў сяброўскіх стасунках?
Ды адхіляюць яны караля прапановы аб міры,
Шлюць у адказ грозны знак: два мячы, што абмыты крывёю,
З імі загады пыхлівыя, словы ганебных пагрозаў.
Толькі кароль гэтых слоў не пужаецца: выклік прыняўшы,
Кліча на бітву прыхільных да Марса. І вораг тым часам
Войска склікае, з гатоўнасцю ў лютую сечу імкнецца [1, с. 137].

Гэтак жа рашуча і бескампрамісна выступаў супраць войнаў М. Гусоўскі. У паэме «Песня пра зубра» паэт стварае сапраўдны гуманістычны трактат супраць войнаў, у якім мабілізуе цэлы шэраг канкрэтных аргументаў і фактаў з гісторыі і лёсу сваёй радзімы – Вялікага Княства Літоўскага, народы якога пакутуюць ад бясконцых нападаў татараў, туркаў і маскавіцян, якія спрабуюць навязаць народу паднявольнае жыццё, усталяваць свае парадкі.

Войны! Злачынная справа – вайна выклікае
Гнеў мой, і слёзы, і боль. Без падтрымкі, бясконца
Войны вядзем мы адзін на адзін за свяшчэнны
Братні саюз хрысціянства з навалай з усходу [3, с. 80].

Выйсце з цяжкога становішча паэт, як і яго мецэнат Эразм Цёлак, бачыў у стварэнні калектыўнай сістэмы еўрапейскай бяспекі праз заключэнне саюза хрысціянскіх дзяржаў супраць татараў і туркаў – ворага, які «ў імя нам чужацкага бога // Лад свой агнём і мячом усталёўвае ў землях // Іншага веравызнання і іншых парадкаў».

Памкненні да міру, аднак, не выключаюць, а хутчэй прадугледжваюць пастаянную гатоўнасць да вайны, паэтызацыю і захапленне воінскай доблесцю герояў, умелай палітыкай уладароў, здольных спалучаць у палітычнай дзейнасці міралюбную палітыку з гатоўнасцю да вайны і пагрозай ужывання вайсковай сілы. Менавіта такім і паўстае са старонак «Песні пра зубра» Вітаўт.

Ён паміж войнамі ў шапку не спаў і дружыны
У дзікіх аблавах на звера прывучваў змагацца
Так, як у бітвах з татарамі, і гартаваў іх
Сілу і дух у нягодах няспынных паходаў.
Ён, двуадзіны ў асобе вялікага князя –

Факельшчык войнаў са слабым, а з дужым анёл-міратворац,
Ставіў аголены меч свой, як слуп пагранічны,
Перад нашэсцямі ворагаў з поўдня і ўсходу [3, с. 94].

Вайна і мір паўстаюць у паэтаў у хісткай раўнавазе дзвюх сваіх сутнасцяў і мэтаў – вайна як неабходны сродак абароны і забеспячэння міру; і вайна як спосаб падпарадкавання і ўладарання над іншымі народамі і дзяржавамі. Грань паміж гэтымі паняццямі вельмі ўмоўная і цяжка адрозная, паколькі сама вайна разглядаецца як непазбежнае зло, а шлях да міру, як правіла, ляжыць цераз пераможную вайну. Па прызнанні М. Гусоўскага, «Мірны перыяд між войнамі быў перадышкай, // каб адпачыць, падвучыцца і, страты пакрыўшы, // Рушыць у новы паход.» [3, с. 96].

Тое ж назіраем і ў «Прускай вайне» Я. Вісліцкага, дзе ўрачыстая песня і пахвала міру як бы вырастаюць у канцы трэцяй кнігі з апафеозу вайны, гучаць як гімн уладаранню і воінскай сіле Жыгімонта I Старога, як пафасны заклік да ўсталявання верхавенства караля над варожымі народамі. Пры гэтым нельга не адзначыць у творы Я. Вісліцкага пэўныя праявы імперскага мыслення.

Выйдзі з суровай вайною да земляў далёкіх і блізкіх,
Што амываюцца водным бязмежжам глыбокага мора, –
Чорны індус, назамон – пагроза на моры, парфянін
І македонец, яшчэ егіпцянін абходзяць там нівы;
Ты прывядзі іх да ўлады сваёй, а другія дзяржавы
Хай дасылаюць галіну аліўкі табе са спагадай,
Дзіўныя хай гарады для цябе адчыняюць вароты,
Плешча няхай у твой гонар фракійскі Басфор невычэрпны,
Каб авалодаць ты мог зямлёй візантыйскай, якую
Вельмі даўно святары захапілі з турэцкай дзяржавы.
<…>
Мір усталюецца шчасны тады, век Сатурна настане… [1, с. 169–171].

У 20-х гг. XVI стагоддзя ў шэрагу надзённейшых задач забеспячэння міру стала таксама выразна ўсведамляцца неабходнасць умацавання ўнутранага духоўнага і сацыяльна-палітычнага адзінства народа і кіруючых магнацка-шляхецкіх эліт, пошук саюзнікаў і, галоўнае, спадзяванні на *эфектыўнага ўладара*, які б мог забяспечыць рэалізацыю важнейшых нацыянальных задач, што паўставалі перад абедзвюма дзяржавамі на рубяжы стагоддзяў, у эпоху карэнных перамен і абнаўлення ўсёй сістэмы каштоўнасных каардынат і арыенціраў, звязаных з фарміраваннем і ўсталяваннем новага гуманістычна-рэнесансавага погляду на праблему ўлады і ўладара (прыгадаем, што менавіта на гэты перыяд прыпадае з'яўленне знакамітага трактата Нікало Макіявелі «Гаспадар» (1513 г.). Карацей кажучы, дзяржаве патрабаваўся мудры і цвёрды ўладар, дзяржаўны муж, які здолеў бы абараніць краіну, усталяваць справядлівыя законы, з'яднаць народ перад тварам смяротнай пагрозы з паўночнага захаду, усходу і поўдня.

Апошняя задача выглядае асабліва актуальнай, калі прыняць пад увагу дваістасць і традыцыйна хісткае становішча Ягелонаў як уладароў Польшчы і ВКЛ, якія цягам стагоддзяў забяспечвалі саюз абедзвюх (досыць адрозных у нацыянальна-рэлігійным і дзяржаўна-палітычным плане) дзяржаў шляхам палітычных кампрамісаў, пагадненняў альбо персанальных уній, якія грунтаваліся на сумяшчэнні ў адной персоне пасадаў караля і вялікага князя. Апошні пры гэтым вымушаны быў пастаянна лавіраваць, абапірацца на тыя ці іншыя магнацкія групоўкі альбо шляхецкія эліты ў Кароне або Княстве, задавольваць іх інтарэсы, каб утрымліваць абедзве дзяржавы ў стане раўнавагі і грамадзянскага міру.

Вядома, напрыклад, што ў цэлым узгодненыя пазіцыі караля і вялікага князя Жыгімонта I Старога і тагачаснага канцлера і ваяводы ВКЛ Мікалая Радзівіла (1470–

1521) падчас Венскіх кангрэсаў 1515 і 1518 гг. адносна Прускага герцагства, Масковіі, крымскіх татар і Турцыі ўсё ж мелі пэўныя разыходжанні: Жыгімонт бачыў асноўную пагрозу з боку Прусіі, канцлер жа Мікалай Радзівіл, выяўляючы волю і памкненні ліцвінскай шляхты, быў схільны падтрымліваць пазіцыю імператара Максіміляна Габсбурга, які ініцыяваў стварэнне антытурэцкай кааліцыі і жадаў удзелу ў ёй Жыгімонта [8, с. 204]. Даследчыкі адзначаюць, што асноўная сфера геапалітычных інтарэсаў на гэты момант для Польскай Кароны «палягала ва ўсталяванні кантролю над Нямецкім Ордэнам, а для ВКЛ у кантролі над сваімі ўсходнімі межамі і барацьбе за гегемонію ва ўсходнеславянскім рэгіёне» [8, с. 196].

Адсюль, напрыклад, разбежнасць аўтарскіх падыходаў і ацэнак ролі Ягайлы, Вітаўта і сучаснага аўтарам Жыгімонта І Старога ў «Прускай вайне» Я. Вісліцкага і «Песні пра зубра» М. Гусоўскага, вобразы якіх зазналі ў творах складаную кан'юнктуру грамадска-палітычных, нацыянальна-дзяржаўных інтарэсаў, асабістых сімпатый і антыпатый, нарэшце, адлюстравалі салідарную пазіцыю аўтараў і іх патронаў, апекуноў і мецэнатаў. Такімі для Я.Вісліцкага былі Павел Русін з Кросна і Жыгімонт І Стары; для М. Гусоўскага – Эразм Цёлак і, відавочна, канцлер ВКЛ Мікалай Радзівіл (згадаем, што менавіта да апошняга звяртаўся Эразм Цёлак з просьбаю прыслаць чучала зубра, каб падараваць яго папе Лявону Х).

Так, калі Я. Вісліцкі лічыў пагрозу з боку Прускага герцагства надзвычай рэальнай і найбольш небяспечнай на фоне пагроз і пастаянных войнаў з Маскоўскай дзяржавай, крымскімі татарамі і Залатой Ардой, дык М.Гусоўскі, наадварот, якраз у апошніх бачыў найбольш небяспечных і страшных ворагаў, якія пагражаюць самому існаванню народа, падрываючы духоўныя асновы яго існавання, спрадвечны лад і парадак.

Вораг страшэнны адольвае нас і зламысна
Рэжа пад корань наш род і вучэнне Хрыстова
Ў душах народаў на ўсіх заняволеных землях,
Ён, спадцішка ўварваўшыся ў нашы ўладанні,
Цэламу свету нахабна сцвярджае: ваюю
Не за прастору сабе, а за лад у прасторы.
З верай сваёй ён ідзе і ў імя нам чужацкага бога
Лад свой агнём і мячом усталёўвае ў землях
Іншага веравызнання і іншых парадкаў.[3, с. 120]

Калі Я. Вісліцкі ўслаўляў у асобе Ягайлы і Жыгімонта дынастыю Ягелонаў як патомных уладароў абедзьвух дзяржаў, з'яднаных асобаю прадстаўнікоў дынастыі ў адзінае цэлае, дык у паэме М. Гусоўскага фактычна ўпершыню выразна адлюстраваўся крызіс даверу шляхецкіх колаў ВКЛ да кіруючай дынастыі, у алегарычнай мастацкай форме ўвасоблена мара аб асобным, самастойным уладары для Княства, узор якога бачыўся аўтару ў асобе Вітаўта Вялікага.

Аналіз мастацкага зместу і дэшыфроўка алегарычных вобразаў твораў выразна фіксуюць гэтае прынцыповае разыходжанне ў ідэйнай пазіцыі аўтараў, як і ў цэлым палемічны характар «Песні пра зубра» ў дачыненні да зместу і мастацкіх прынцыпаў «Прускай вайны» Я. Вісліцкага.

Так, Я. Вісліцкі, які засведчыў аб сабе, што ён «нарадзіўся ў самым цэнтры далёкага краю», відаць, сапраўды паходзіў з беларускіх земляў, але ягоны рэгіяналізм, на нашу думку, не заключае ў сабе нейкіх відочных прыкмет ліцвінскага патрыятызму. Апісваючы Грунвальдскую бітву, паэт услед за Я. Длугашам не толькі аддае першынство Ягайлу, але ўсюды падкрэслівае васальную і духоўна-сакральную залежнасць Вітаўта ад караля. Калі Ягайла, напрыклад, увасабляе ў творы наканаваную Боскім Промыслам місію міраносца, дык мужны і змагарны Вітаўт – толькі выканаўца, меч вайны ў руках Боскага караля. Просьбіт, якому належыць пакорліва чакаць волі багоў,

таямніцай якой нібыта валодае Ягайла. У адказ на папрокі і просьбу Вітаўта, «каб і палякі твае супраць ворага рушылі ў бітву», утрапёны ў малітву, Ягайла гаворыць:

«Браце шаноўны! Стрымай ты шалёны парыў свой душэўны,
Мірам дазволь жыватворным цяпер суцяшацца ў спакоі.
Не замінай жа, малю, мне каля алтара служыць Богу,
Ты пачакай заканчэння ўрачыстай імшы ў яго гонар.
Толькі тады, – не раней, – калі скончыцца богаслужэнне,
Я загадаю, каб разам з табою і нашы палякі
У бітву ўступілі, аддам я загад і прышлю дапамогу.
Зараз жа рэшту збяры сваіх вояў і лагер ахоўвай,
Ды пастарайся стрымаць наступленне імклівых тэўтонцаў».
Вітаўт у гневе загады прыняў, зноўку рынуўся ў сечу [1, с. 141].

Як вынікае з твора Я.Вісліцкага, мір для Ягайлы – справа сакральная, боская, здабыць яго можна пранікнёнай малітвай, сакральнай лучнасцю з Богам. Вітаўт жа мысліць і ўспрымае мір як з'яву рэальную, канкрэтна-гістарычную, якая залежыць ад намаганняў людзей, волі, учынкаў, умеласці і мужнасці самога чалавека.

Такой жа пазіцыі, як памятаем, прытрымліваўся і аўтар «Песні пра зубра», які дэкларава ў актыўнае стаўленне да рэчаіснасці, верыў у мажлівасць яе пераўтварэння ў адпаведнасці з ідэаламі і памкненнямі самога чалавека.

Твой абавязак – і справу сваю і бяспеку
Сам барані, бо сваімі ж рукамі трымаеш
Дзіду ці лук ды і лёс. Не ўтрымаеш – загінеш. [3, с. 84]

Трэба прызнаць, што ў апісанні і трактоўцы падзей Грунвальдскай бітвы і яе галоўных герояў Я. Вісліцкі, як «выхаванец Польскай Айчыны», цалкам ідзе ўслед за Я. Длугашам, які аддаваў прыярытэт у перамозе палякам, а пра адступленне ліцвінаў пісаў, што ўцякаючае літоўскае войска «ахапіў такі страх, што большасць іх прыпыніла ўцёкі, толькі дасягнуўшы Літвы» [4, с. 102]. Хоць, напрыклад, ужо М. Стрыйкоўскі ў сваёй «Хроніцы польскай, літоўскай, жмудскай і ўсёй Русі» прыўносіў у апісанне Я. Длугаша значна больш аб'ектыўную і прыхільную ў дачыненні да ліцвінаў трактоўку і тлумачэнне гэтага эпізода бітвы, звяртаючы ўвагу на тое, што менавіта харугвы ВКЛ, якія першыя ўступілі ў бой, прынялі на сябе галоўны ўдар адборных рыцарскіх кагорт тэўтонцаў, сабраных у харугвах маршала Ордэна Фрыдрыха фон Валенрода. І хоць не здолелі ўстаяць супраць ворага ў пачатковай фазе бою, цаною вялікіх страт і ахвяр (загінула амаль палова войска ВКЛ) і стойкасцю смаленскай, віленскай, троцкай і гарадзенскай харугваў на чале з Вітаўтам, якія не пакінулі поля бою, унеслі вялікі ўклад у перамогу над ворагам. Пры гэтым хроніст дае зразумець, што прарыў і разгром рыцарамі Валенрода часткі ліцвінскага войска былі справакаваны здрадай чэха Яна Жарноўскага і ўцёкамі з поля бою ўзначальваемай ім галаўной харугвы святога Юрыя, у якой былі сабраны наёмныя рыцары-чужаземцы, прыданыя ліцвінам.

Lecz zbrojnym Niemcom ręcznej bitwy nie wytrwali,
Tylko z łuków uffy ich z boku przerywali,
Część ich w pole pierzchnęła, aż do samej Litwy
Powiedając przegranej szkutek bitwy.
Lecz nie trzeba dziwować, gdyż na pierwszym czele,
Potkali się dość mężnie i czynili śmiele,
I wszystek gwałt na sobie zbrojnych zatrzymali,
Musielić biedni wytchnąć, gdy się spracowali.
Smolensczanie Russacy czyście zastawili,
Z Wilnowcami, z Troczany sławy poprawili,
Pod trzemi chorągwiami udeżyli z boku,

A krzyżacki walny uff wnet ustąpił kroku.
Czym wieczną cześć od sławy wzięli nieśmiertelnej,
Pomagając Polakom z uprzejmości wiernej;
Zaś Czech Zarnowcki pierzchnął wnet z cudzoziemcami,
W pierwszym potkaniu zmowę miał zdrajca z Niemcami [6, т. 2, с. 133–134].

Дарэчы, падкрэсліванне, акцэнт, які робіць Я. Вісліцкі і даследчыкі ягонай творчасці на ліцвінска-беларускім паходжанні пачынальнікаў новай дынастыі (Ягайлы і ягонай трэцяй жонкі Соф'і Гальшанскай), наўрад ці можна разглядаць як нейкую праяву з боку аўтара ліцвінскіх сімпатый. На наш погляд, гэтыя акцэнты толькі замацоўвалі ў грамадскай свядомасці дынастычнае права каралёў Польшчы на валоданне балтыйскімі і ўсходнеславянскімі землямі, з'яўляліся як бы ідэалагічным абгрунтаваннем польскага «сарматызму». Я. Вісліцкі нездарма агаворваецца ў пачатку першай кнігі «Прускай вайны»:

Слаўная тая зямля пад мядзведзіцаю Лікаонскай,
Што ахапіла прастору бязмежную і валадарства,
Многія землі ў сабе замыкае з адрозным найменнем.
Тытул даўнейшы – Сарматыя – даў ёй сусед, бо не ведаў:
Лёсам прызначана ёй па заслугах Палоніяй звацца.
Люд, што сябе на мове спрадвечнай палякамі кліча,
Тут свае нівы абходзіць, і шмат гарадоў знакамітых
Служаць кароне тваёй і законам тваім, Жыгімонце! [1, с. 119].

Іншая справа М. Гусоўскі, ліцвінскі патрыятызм якога не выклікае сумнення. Калі для Я. Вісліцкага Жыгімонт I Стары – спадкаемца і нашчадак славы Ягайлы, «пераможца славуты, айцец нашай польскай айчыны», які пад Оршай «адолеў шматлікае войска // Скіфскага князя», дык у паэме М. Гусоўскага «Песня пра зубра» Жыгімонт праяўляе сваю рыцарскую доблесць у паляванні на зубра, загнанага хітрыкамі ў пастку-пасынак, у чым нельга не ўбачыць скрытай іроніі.

Тут і кароль; ён бясстрашна ўразаецца першы
У пекла пабоішча. Прыкладам храбрасці ўласнай
Дух падымае ў дружыны. І гэта адвага –
Строгі разлік, бо з дружыны ніхто б не памкнуўся
Зрушыцца з месца, калі б ён камандаваў ззаду [3, с. 84–85].

Іншых прыкладаў доблесці ўладара, якія б адпавядалі грамадскім і палітычным ідэалам аўтара, як і часу, каб уславіць ягоныя велічныя справы, пра якія ён упамінае похапкам і вельмі ў агульным плане, у паэта не знайшлося. Пэўны скрыты падтэкст, які мяжуе з выклікам, адчуваецца і ў абяцанні падданага іншым разам, пры адпаведнай нагодзе, апяяць справы караля.

Хіліць пяро маё ўбок, каб табе, Сігізмундзе,
Бацька Кароны і ўдзелаў Літоўскага княства,
Славу прапець і ўхваліць твае поспехі ў справе
Дома вялікай, за межамі краю – не меншай.
Гэта не лёгка, бо тут мне дарадцаў не будзе:
Выпадзе час – паспрабую; як мудрыя кажуць:
Будзе на свеце спакой, дык і песенька будзе [3, с. 85].

Працытаваная страфа, і асабліва заключны радок у ёй, відочна ўтрымлівае двухсэнсоўнасць – папрок Жыгімонту, які не здолеў забяспечыць мір і бяспеку на ўсходзе і паўднёвых межах ВКЛ. Абяцанне «славу прапець» у такім выпадку сапраўды уяўляецца справай нялёгкай. Асабліва калі ўлічыць, што гэтую задачу ўскладняў для М. Гусоўскага яшчэ і той факт, што менавіта Жыгімонт I, у выніку разнагалоссяў з мецэнатам паэта Э. Цёлкам, вызваліў апошняга ў 1521 г. ад абавязкаў

пасла ў Ватыкане, фактычна адмовіўшыўся ад ідэі стварэння кааліцыі хрысціянскіх дзяржаў супраць татараў і турак, што азначала для ВКЛ працяг кровапралітнай вайны. Неўзабаве пасля гэтага Э. Цёлак памёр. У тым жа 1521 г. не стала ваяводы і канцлера ВКЛ Мікалая Радзівіла. Так што М. Гусоўскаму, які завяршаў працу над паэмай, давялося самому вызначаць сваю пазіцыю ў дачыненні да Жыгімонта Старога: «Гэта не проста, – прызнаваўся паэт у паэме, – бо тут мне дарадцаў не будзе». Наколькі смелай і самастойнай аказалася пазіцыя паэта, можна меркаваць па тым, што адпаведная статусу ўладара песня ў гонар Жыгімонта І у паэме так і не з'явілася. Больш за тое, як заўважыў У. Калеснік, «ідэалам дзяржаўнага ўладара Гусоўскі аб'явіў не Сігізмунда і некаго іншага з Ягелонаў, а Вітаўта – пазіцыя прынцыповая і незалежная. Думаць так недыпламатычна, знаходзячыся ў складзе дыпламатычнай місіі, мог толькі сапраўдны паэт і смелы грамадзянін» [5, с. 171].

Выбар Вітаўта ў якасці галоўнага героя і ідэальнага ўладара быў, такім чынам, выяўленнем свядома акрэсленай палітычнай тэндэнцыі, якая заключалася ў фарміраванні ў асяроддзі патрыятычнай ліцвінскай шляхты апазіцыйных настрояў у дачыненні да дынастыі Ягелонаў як праваднікоў польскай экспансіі на землях ВКЛ.

М. Гусоўскі, відаць, прыйшоў у Рыме да сумнага для сябе вываду, што дынастыя Ягайлавічаў больш не з'яўляецца гарантам і выразнікам суверэнных правоў і інтарэсаў Літоўскай дзяржавы. І ў выніку нават паставіў пад сумненне сам дынастычны прынцып перадачы ўлады па спадчыне, апелюючы да эпохі Вітаўта, які калісьці ў адкрытым спаборніцтве з Ягайлам і ягоным стаўленнікам у Літве князем Скіргайлам даказаў сваё права валодаць Княствам талентам мудрага палітыка, воляй і мужнасцю спрактыкаванага воіна.

Ва ўсякім выпадку, карціна бітвы зброў за права стаць на чале зубрынага статка, на нашу думку, не толькі заключае ў сабе алегарычны падтэкст, але і відочна карэлюе з вядомымі падзеямі, апісанымі ў «Летапісе вялікіх князёў літоўскіх».

І ў пушчах, і ўсюды на свеце
Моцныя гэтага свету за права на ўладу
Б'юцца на злом галавы....
<…>
Дужы са слабым уладай дзяліцца не стане;
Права царова ў чародах на пашы і ў спрэчках
Даў яму вопыт, набыты магутнаю сілай.
Бой разгарыцца смяротны, і ў ім пераможа
Той, хто мацнейшы. Пад сонцам ніводнай хвіліны
Без барацьбы не было на зямлі і не будзе [3, с. 67–68].

У выніку эпоху валадарання Вітаўта, які, па словах аўтара, «сілу радзіме вярнуў, княства вялікім зрабіў», М. Гусоўскі назваў «залатой», звязаўшы з ягоным праўленнем росквіт і дзяржаўную веліч краіны, увасобіўшы ў вобразе вялікага князя Вітаўта свой ідэал нацыянальнага ўладара.

М. Гусоўскі, несумненна, быў знаёмы з паэмай Я. Вісліцкага «Пруская вайна». І хоць паэт нідзе непасрэдна не прыгадвае твор свайго земляка і не ўступае з ім у прамую палеміку, у «Песні пра зубра» выразна адчуваецца скрытае апаніраванне ідэйнай пазіцыі і поглядам Я. Вісліцкага як песняра дынастыі Ягелонаў. Гэта выяўляецца найперш у разрыве аўтара з папярэдняй традыцыяй пафаснага ўсхвалення Ягелонаў як бацькоў Княства і спадкаемцаў еўрапейскай Сарматыі, што было характэрна для «Прускай вайны» Я. Вісліцкага. Узяўшы на сябе абавязак «пець толькі праўду», М. Гусоўскі тым самым паставіў пад сумненне і многія ідэйныя і творчыя падыходы свайго папярэдніка.

Звяртае на сябе ўвагу найперш той факт, што ў творы М. Гусоўскага цалкам адсутнічае «грунвальдскі» аспект палітычнай і ваеннай біяграфіі Вітаўта, як і не згадваецца нідзе ні Ягайла, ні іншыя прадстаўнікі дынастыі Ягайлавічаў, за выключэннем Жыгімонта І Старога. Вытлумачыць гэта можна не толькі тым, што такія моманты біяграфіі герояў ужо згадваліся ў паэме Я. Вісліцкага. М. Гусоўскі як дыпламат быў добра дасведчаны ў праблемах, звязаных з канфліктам Жыгімонта І з Альбрэхтам Гогенцолерам. Згадаем, што як дарадчык свайго мецэната паэт ў 1518 г. у Аўсбургу браў удзел у перамовах Эразма Цёлка з цэсарам Максімілянам на прадмет роспуску Ордэна крыжакоў і вяртання Польшчы паморскіх земляў, таму ён добра разумеў, што канфлікт гэты блізкі да вычарпання, мае палітычны характар і не заключае ў сабе ні той пагрозы, ні той вастрыні і актуальнасці, якімі характаравалася сітуацыяй напярэдадні Грунвальдскай бітвы, у чым імкнуўся пераканаць свайго чытача Я. Вісліцкі ў паэме «Пруская вайна». Больш за тое, у 1521 г. крыжакі самі заключылі мір з Жыгімонтам. «Неспакойна было – адзначае У. Калеснік, – толькі ад татар, не наступала прымірэння з Маскоўскай дзяржавай з-за Смаленска» [5, с. 168].

Такім чынам, заключэнне ў 1521 годзе міру з Прускім герцагствам – леннікам Польскага каралеўства – і адмова ў тым жа годзе ад ідэі стварэння кааліцыі хрысціянскіх дзяржаў супраць татараў і туркаў, за якімі паследавала вызваленне Э. Цёлка ад абавязкаў пасла ў Ватыкане, азначалі мір для Кароны і працяг кровапралітнай вайны на ўсходзе і поўдні для Вялікага Княства Літоўскага. Не дзіўна, што такая пазіцыя Жыгімонта І была ўспрынята і расцэнена паэтам-дыпламатам як неадпаведная і нават здрадлівая ў дачыненні да нацыянальных інтарэсаў ВКЛ. Нездарма апісанне палявання на загнанага хітрыкамі ў пастку-пасынак зубра месцамі набывае ў творы адценне злавеснай алегорыі.

Стаў: не пад сілу бар’ер. Дзе ж знайсці паратунак?
Позіркам зырыць наўкола, шукаючы лоўчых,
А з-за камлістых дубоў, як куслівыя шэршні,
Стрэлы і дроцікі – дзын! – і ўпіваюцца ў цела.
Ярасць кіпіць унутры, наліваюцца бельмы
Чырванню мутнай, і кроў то цурком, то па кроплях
Сочыцца з поўсці, і пеняцца свежыя раны [3, с. 86–87].

Пры гэтым паэт не проста адмаўляецца пяяць Жыгімонту славу як нашчадку Ягайлы ці пераможцу ў Аршанскай бітве (што рабіў Я. Вісліцкі), але ўвогуле ставіць свой намер стварыць песню у гонар караля ў залежнасць ад таго, ці здолее манарх забяспечыць мір на найбольш небяспечным для Княства напрамку на ўсходзе і поўдні ВКЛ, адкуль зыходзіла пагроза дзяржаве з боку маскавіцян, татараў і туркаў.

Іменна пагэтаму «імперскай кампетэнцыі» (Ж. Кароткая-Некрашэвіч) Жыгімонта І, які паўстае ў творы Я.Вісліцкага «найперш уладаром Сармацкай Еўропы» і «Польскай айчыны», М. Гусоўскі ў «Песні пра зубра» супрацьпастаўляе вобраз Вітаўта – нацыянальна арыентаванага лідэра, заклапочанага выключна інтарэсамі абароны і ўмацавання сваёй дзяржавы – Вялікага княства Літоўскага.

Такім чынам, адкрытая апалагетыка Я. Вісліцкім у справах вайны і міру, валадарання землямі Кароны і Вялікага княства дынастыі Ягелонаў і, наадварот, узвелічэнне М. Гусоўскім у процівагу ім постаці Вітаўта засведчылі, што ў 20-х гг. XVI стагоддзя палітычная эліта ВКЛ перажывала востры крызіс даверу да кіруючай дынастыі Ягелонаў. У сувязі з гэтым у «Песні пра зубра» М. Гусоўскага актуалізуецца ідэя самастойнага, асобнага гаспадара для ВКЛ, здольнага забяспечыць мір і бяспеку народу і дзяржаве. Узорам такога ўладара выступае асоба Вітаўта.

Падобны вывад пацвярджаецца таксама дэшыфроўкай асобных алегарычных вобразаў паэмы М. Гусоўскага «Песня пра зубра» як твора ў значнай ступені палемічнага ў дачыненні да «Прускай вайны» Я. Вісліцкага.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Visliensis, Joanis. Bellum Prutenum = Вісліцкі, Ян. Пруская вайна / Joanis Vislien-sis / Ян Вісліцкі ; на лац. і беларус. мовах ; уклад., перакл., камент. Ж. Некрашэвіч-Кароткай. – Мінск : Прапілеі, 2005. – 234 с.

2. Гагуа, Р.Б. Грюнвальд в источниках : «Хроника конфликта Владислава, короля Польши, с крестоносцами в год Христов 1410 : монография / Р.Б. Гагуа. – Пинск : ПолесГУ, 2009. – 208 с.

3. Гусоўскі, М. Песня пра зубра / М. Гусоўскі. – Мінск : Маст. літ., 1980. – 192 с.

4. Длугош, Я. Грюнвальдская битва / Я. Длугош. – М. – Л. : Изд.-во АН СССР, 1962. – 216 с.

5. Калеснік, У. Тварэнне легенды : літаратурныя партрэты і нарысы / У. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1987. – 431 с.

6. Kronika polska, litewska, żmódzka i wszystkiej Rusi Macieja Stryjkowskiego : w 2 t. – Warszawa : Nakład Gustawa Leona Glucksberga, Księgarza, 1846. – T. 2. – 561 s.

7. Парэцкі, Я.І. Ян Вісліцкі / Я.І. Парэцкі. – Мінск : Універсітэцкае, 1991.– 112 с.

8. Скеп'ян, Н.А. Удзел двара ВКЛ і канцлера ВКЛ у Венскім кангрэсе1515 г. / Н.А. Скеп'ян // Ягелоны: дынастыя, эпоха, спадчына : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Гальшаны-Навагрудак, 8–10 верас. 2006 г. НАН Беларусі, Ін-т гісторыі ; рэд. кал. : А.А. Каваленя (адказ. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Беларус. навука, 2006. – С. 195–206.

Pranevich H.M. **From Jan Vislicki's «Prussian War» to Mikola Gusouski's «The Song about a European Bison»: Counterpoints of War and Peace**

In the article which is based on the material of J.Vislicki's book «Prussian war» and N. Gusouski's book «The song about a European bison» problems of war and peace from the point of view ofrenaissance ideal of a sovereign and abilities Jagelona's dynasty as owners of Great Duchy of Lithuania in providing of security and national interests of the country is studied.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.08.2011

УДК 378.147 : 81’255

Л.М. Лещёва

ИНТЕРАКТИВНЫЙ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Анализируются основные методические парадигмы в процессе обучения иностранному языку. Подчеркивается, что метод обучения должен соответствовать цели. Автор развивает мысль о том, что господство коммуникативного метода в настоящее время практически полностью, но незаслуженно и преждевременно вытеснило традиционный метод перевода, особенно в обучении специалистов неязыкового профиля. Рассматриваются некоторые уникальные характеристики переводного метода обучения, которые являются значимыми для формирования профессиональной иноязычной компетенции современного специалиста. Предложена концепция электронного интерактивного пособия, призванного во внеаудиторное время на основе компьютерно-опосредованной коммуникации формировать у студентов неязыкового вуза основы переводческой компетенции.

Введение

Цель, содержание и методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе достаточно четко определены программными документами. Вместе с тем если модуль социально-бытового и общественно-политического иноязычного общения является общим для студентов всех специальностей, то модуль профессионального и научного общения является идиосинкразическим для каждого вуза, факультета и специальности. Содержание, задачи профессионально-ориентированного иноязычного обучения, а также используемые методы и технологии в значительной степени определяются на местах кафедрами иностранных языков и советами вузов и остаются предметом научных дискуссий и поисков. В статье рассматриваются вопросы целесообразности обучения студентов неязыкового вуза основам переводческой компетенции и механизмы реализации этой задачи в условиях ограниченного количества аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык».

В поисках оптимального метода обучения иностранному языку всех категорий обучающихся в прошлом столетии разрабатывалось невиданное ранее количество теоретических концепций, методов и приемов: недаром двадцатый век именуют иногда веком методик обучения иностранным языкам. Каждых из методов, учитывая острый спрос на новый и более совершенный метод и отвечая новым потребностям общества, быстро завоёвывал в свое время главенствующее положение, но также быстро и уступал его следующему. Это был век, в котором долгое господство переводного метода окончательно сменилось доминированием прямого, сознательное обучение уступило место интуитивному; последовательное обучение элементам, уровням языковой структуры и видам речевой деятельности заместилось целостным, или холистическим, взаимосвязанным обучением.

В каждой стране своя история смены методических парадигм. В нашей стране до 70-ых годов школьники обучались иностранному языку, главным образом, на основе переводного метода, причем, не грамматико-переводного, требующего последовательного обучения грамматике, а текстуально-переводного в его худшем варианте, предполагающего простое чтение и перевод небольшого учебного текста. В некоторых школах практиковалось также заучивание наизусть составленного учителем небольшого текста на определенную тему.

В лингвистическом университете в 1970-ые годы при обучении студентов использовался комплекс методов главным образом структурного, аудио-лингвального и сознательно-сопоставительного. Причем при обучении структурным элементам языковой системы весьма значимой в то время была роль теории.

В неязыковых вузах при обучении иностранному языку иноязычной речи, практически, не обучали; основы внимание уделялось чтению и переводу специальной литературы. Результаты такого обучения были в целом неплохими, учитывая преследуемую цель: практически все специалисты в своих анкетах на вопрос о владении иностранным языком писали, что могут читать и переводить иноязычный текст со словарем.

Особенно строгой в эти годы была школьная методика: от учителя требовался жестко детерминированный комплекс упражнений на каждом этапе урока: объяснения, закрепления материала и т.д.

В это же время и чуть позже, в 1980-е годы, стали появляться на платной основе многочисленные курсы, на которых слушателей обучали с помощью загадочного суггестопедического метода и возникших на его основе многочисленных интенсивных экспресс-методик. На прилавках магазинов появились также пособия по обучению иностранному языку на структурно-функциональной основе. На курсах повышения квалификации педагогов обучали приемам максимальной активизации обучаемых в ходе занятий, создания в аудитории коммуникативных ситуаций, близких к реальным, формирования навыков устного иноязычного общения, как того требовал новый коммуникативный метод.

В настоящее время возможности для использования активных методик иноязычному обучению на коммуникативной основе резко возросли. В связи с развитием информационных технологий выросло количество новых средств обучения и изучения иностранного языка. Сейчас помимо книг, журналов, газет, учебных пособий, имеются разнообразные аудиоматериалы, в том числе аудиокниги, фильмы на DVD с оригинальной звуковой дорожкой и субтитрами, доступны также в неограниченном объеме материалы интернета (новости, тематические сайты, форумы и др.).

Перспективы возможностей реального или даже виртуального, опосредованного компьютером, иноязычного общения отодвинули практически все предшествующие методы обучения иностранному языку, кроме коммуникативного, на задний план. Особенно резко сдал позиции метод перевода как способ изучения современного иностранного языка, который сегодня, кажется, навсегда ушел в прошлое. В современной методической литературе, описывая современные методы и технологии обучения, авторы всячески подчеркивают, что они не имеют ничего общего с устаревшим и неэффективным переводным методом.

Отрицание методического наследия привело в определенной степени даже к кризису самой методологии обучения. Многие теоретики и практики стали весьма критично высказываться о роли методики в современном процессе обучения иностранному языку, даже поспешили объявить, что эра методики закончилась и что понятие «метод» мертво [1–5].

Однако следует заметить, что так называемый кризис метода в значительной степени связан с уделением бóльшего внимания, чем это было раньше, субъекту процесса обучения, его личностным, когнитивным характеристикам, индивидуальному стилю обучения, мотивации и цели изучения иностранного языка. В этой связи стало особо отчетливо ясно, что универсального способа обучения иностранного языка попрежнему нет.

Следует еще раз подчеркнуть, что метод обучения должен соответствовать прежде всего цели обучения, а ею не всегда или, по крайней мере, не исключительно во всех случаях является обучение устному коммуникативному общению.

Как известно, главной целью современного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе является формирование у будущего специалиста интегративной коммуникативной иноязычной компетенции, которая должна позволить ему использовать иностранный язык как средство социально-бытового и профессионального общения. Типовая программа по дисциплине «Иностранный язык» предусматривает также формирование у студентов неязыкового вуза целого ряда частных компетенций и умений. Наряду с главным умением – вести устное общение социокультурного и профессионального характера в объеме, предусмотренном программой, – а также умениями чтения, аудирования и письма, в ней постулируется требование формирования умения переводить литературу по специальности обучаемых, которое проверяется на экзамене в устной и/или письменной форме [6].

Важность формирования у студента неязыкового вуза умения переводить специальную литературу не вызывает никаких сомнений. Современный специалист обязан уметь правильно понимать и переводить литературу по специальности. Эта компетенция не менее важна, чем компетенция устного иноязычного общения. Чтение специальной литературы предполагает адекватное понимание аутентичного текста, а, в свою очередь, самым надежным критерием такого понимания является правильный перевод на родной язык. Перевод важен также для того, чтобы специалист смог верно донести смысл прочитанного своим коллегам, мог пользоваться данными в научных и практических дискуссиях и т.д.

Однако в настоящее время в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов предпочтение отдается коммуникативным методикам, и в аудитории используется, как правило, только так называемый педагогический перевод – вид упражнений, целью которых является контроль усвоения лексико-грамматического материала или проверка понимания прочитанного текста. Настоящий же перевод, направленный на формирование переводческой компетенции и ориентированный на адекватную передачу содержания текста оригинального иноязычного текста средствами родного языка, больше в наших аудиториях, практически, не используется. Причиной тому является серьезнейшая критика переводного метода, организованного методистами разных направлений, начиная от сторонников бихевиоризма, проповедовавших обучение тренировочным упражнениям типа «стимул – реакция» и кончая сторонниками коммуникативного метода, подчеркивающих примат речи.

Рациональное зерно в критике переводного метода как главного средства обучения иностранному языку, несомненно, есть: переводной метод занимает слишком много драгоценного времени на занятии, он не может обеспечить беглость иноязычной речи, последовательного обучения коммуникативным стратегиям, возможность «думать» на иностранном языке, не обращаясь к родному, и т.д.

Вместе с тем навыки перевода литературы по специальности не могут быть сформированы на основе превалирующего сегодня в обучении коммуникативного метода, даже если он сможет охватить все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо. Переводческая компетенция – это особая коммуникативная компетенция, не сводящаяся к навыкам в области перечисленных видов речевой деятельности, но которая так пригодится будущему специалисту.

Однако специального обучения переводу в вузе нет, умения и навыки перевода у студентов в современном неязыковом вузе обычно не формируются. Преподаватели, имеющие большой стаж работы в неязыковом вузе, отмечают, что «исключение перевода и вообще родного языка не даёт овладения языком на когнитивном уровне, т.е. глубинного понимания логики и структуры языка, формирует внешний, косметический пласт: усваиваются сленговые выражения, заучиваются наиболее употребитель-

ные фразы, формируются мимика и жестикуляция, сопровождающие речь, т.е. усваиваются лишь коммуникативные навыки» [7].

В результате сегодняшний выпускник вуза, пожалуй, еще в меньшей степени, чем это было в советское время, обладает умениями перевода специальной литературы. Об этом, например, свидетельствуют данные опроса, проведенного А.К. Фридзон среди специалистов - выпускников технических вузов, который показал, что они редко используют иностранный язык в своей профессиональной деятельности. При этом, как указали сами опрошенные, основная причина слабого использования иностранного языка кроется не в отсутствии ситуаций для его применения, а в низком уровне их языковых знаний, навыков и умений. Опрос выявил, что только 11 % специалистов умеют свободно читать иностранную литературу по специальности [8].

Подготовить специалиста, умеющего адекватно переводить, – это сложнейшая задача, требующая больших материальных затрат, высококвалифицированных обучающих специалистов, хорошей материальной и учебно-методической базы, особой атмосферы, в которой происходит обучение, наличия сложившихся традиций обучения и т.д. Обучение различным видам перевода осуществляется, как правило, только в языковых вузах или на специальных факультетах. Насколько же реальна возможность сформировать у студентов неязыковых вузов необходимое умение перевода специальной литературы?

Представляется необходимым более внимательно посмотреть еще раз на потенциал переводного метода, который можно использовать в неязыковом вузе в целях обучения студентов тщательной работе над текстом, извлечения нужного смысла и адекватного перевода его на русский язык.

Обучение иностранному языку на базе переводного метода содержало многие важные и интересные моменты, которые позволяли обучающимся глубоко проникать в сущность изучаемого иностранного языка. Так, учебная литература по иностранным языкам, в частности, по классической латыни и греческому, включала не только правила грамматики и глоссарии. Она содержала также отрывки из литературных и философских произведений великих людей Древнего мира: Вергилия и Геродота, Гомера и Горация, Платона и Аристотеля, Цезаря и Цицерона. Кроме того (и это весьма важно) тексты в пособиях, особенно, в XIX веке, содержали подробные комментарии, составленные известными филологами. Все это позволяло изучающим иностранный язык глубже понять содержание текста, лучше усвоить его грамматический, лексический и культурологический материал, ознакомиться с нравственными позициями его автора и обогатиться интеллектуально и духовно.

Еще одним важным достижением этого метода следует считать тщательно продуманное использование родного языка в качестве средства раскрытия значения слов и форм и требование рационального использования родного языка. Это требовало от студентов больших усилий, но именно так изучение древних языков превращалось в гимнастику ума. Некоторые из студентов впоследствии становились замечательными профессиональными переводчиками. Как указывается в одной статье из интернета, «по статистике все гениальные переводчики учились именно по этому методу» [9].

Учитывая ограниченное количество аудиторных часов по дисциплине «Иностранный язык», современные тенденции к личностно-ориентированному обучению, представляется важным создавать пособия, позволяющие студентам в значительной мере самостоятельно во внеаудиторное время с определенной поддержкой и помощью преподавателя формировать необходимые навыки перевода на базе уже имеющихся знаний и умений в области иностранного языка. Современные технологии позволяют обучать различным умениям и навыкам с помощью специальных электронных пособий в интерактивном режиме. Примером может служить электронное пособие по переводу

для самостоятельной контролируемой интерактивной работы студентов Академии управления при Президенте Республики Беларусь.

В качестве материала для перевода были выбраны известные афоризмы и изречения по государственному управлению. Данный вид текста представляет собой интересный материал прежде всего с точки зрения лингвистики перевода, поскольку на таких текстах, компактных по объему, законченных по характеру и насыщенных богатым стилистическим, лексическим, грамматическим и страноведческим материалом, достаточно удобно организовывать процесс обучения. Тематические афоризмы и изречения интересны также с точки зрения общего гуманитарного образования, страноведения и профессионально-ориентированного иноязычного обучения.

Важно еще раз подчеркнуть, что интерактивная работа и интерактивный перевод понимается здесь не как разновидность машинного перевода, позволяющая переводить предложения и целые сайты с одного языка на другой, а как опосредованная компьютером диалоговая (интерактивная) работа с преподавателем в рамках электронного пособия по переводу.

Машинный (компьютерный) перевод на сегодняшний день не способен заменить этот специфический, чисто человеческий вид коммуникативной деятельности. Для машины невозможно разработать правила правильной интерпретации текста и выбора средств в другом языке для адекватного перевода, поскольку невозможно передать машине всю сумму общих знаний, позволяющих человеку ориентироваться в окружающем мире и делать оптимальный выбор.

Рассмотрим варианты интерактивного (компьютерного) перевода, например, следующего англоязычного афоризма:

A civil servant is sometimes like a broken cannon – it won't work and you can't fire it. – George S. Patton (1885–1945), a United States Army officer.

Данный афоризм средствами шести использованных нами автоматических переводчиков переводится на русский язык следующим образом:

1) **гражданского служащего, иногда как BROKEN пушка – это wonвЂ™t работы и You Can' t пожара. – Джордж S. Патон (1885–1945), Соединенных Штатов армейский офицер* (*http://translation.babylon.com*)

2) *Государственный служащий иногда, как сломанная пушка – она не будет работать, и вы не можете ели Е она. – Джордж С. Паттон (1885–1945), армия Соединенных Штатов офицер (http://www.ackuna.com)*

3) *Государственный служащий иногда походит на сломанное орудие - это не будет работать, и Вы не можете запустить это. – Джордж С. Паттон (1885–1945), Армейский чиновник Соединенных Штатов* (*http://www.promt.com*)

4) *Государственный служащий иногда походит на сломанное орудие - это не будет работать, и Вы не можете обстрелять это. – Джордж С. Паттон (1885–1945), Армейский чиновник Соединенных Штатов* (*http://radugaslov.ru/promt.htm*)

5) *Государственный служащий иногда, как сломанная пушка – она не будет работать, и вы не можете уволить его. – Джордж С. Паттон (1885–1945), армия Соединенных Штатов офицер* (переводчик на *google.ru*)

6) *Государственный служащий иногда походит на сломанное орудие - оно не будет работать, и ты не можешь запустить его. – Джордж С. Паттон (1885–1945), офицер Соединенных Штатов* (*http://www.prof-translate.ru*)

Таким образом, перевод – это не только следование определенным правилам и приемам, которые можно исчислить и которым можно придать определенный алгоритм (в противном случае эту функцию успешно бы выполняли современные компьютерные программы по переводу). Процесс перевода предполагает также интерпретацию смысла исходного текста переводчиком и создание на языке перевода *нового* текста,

максимально достоверного оригиналу, соответствующего нормам языка перевода и внеязыковой действительности, предельно понятного для представителей иной культуры. Новый, созданный путем перевода текст должен также отражать стиль, ритм, музыку текста оригинала, а также заложенный в нем культурологический смысл и интенцию автора. Нет идеального перевода, есть только определенные акценты, сделанные переводчиком при прочтении им оригинального текста, и определенные находки переводчика, позволяющие ему передать некоторые смыслы текста оригинала.

В этой связи в разрабатываемом пособии предлагается вариант перевода, выполненного преподавателем, который появляется на экране после того, как студент предложил свой вариант перевода и «сдал» его на проверку преподавателю, нажав соответствующую кнопку на экране (в процессе перевода он может пользоваться всеми доступными лексикографическими источниками, в том числе, электронными). Далее студент может прослушать или прочитать лингвистический комментарий к переводу, в котором описывается переводческий прием определенного языкового явления, имеющего место в афоризме и обычно представляющего трудность при переводе (сравнения, метафоры, зевгмы, многозначности, фразеологизма, интертекстуальности и т.д.). У студента также имеется возможность получить от преподавателя оценку-комментарий своего перевода, прослушать афоризм на языке оригинала и в переводе, у преподавателя и студента имеется калькулятор, подсчитывающий процент выполненной работы от заданного объема. Электронное пособие позволяет студенту и преподавателю работать как в оперативном (on-line), так и в автономном (off-line) режимах.

Подобное пособие, на наш взгляд, может стать для студента «домашним репетитором» по переводу. Предоставленная в комментариях лингвистическая информация будет легче усваиваться студентом, нежели информация лекций, поскольку, самостоятельно выполняя перевод, он только что столкнулся с его сложностями. Толкование преподавателем своего способа перевода будет своевременным, так как это происходит на реальных занятиях; теория перевода при этом будет теснейшим образом связана с практикой: обучение теории перевода носит практико-ориентированный характер. Как говорит китайская поговорка, «слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю».

Выполняемый таким образом перевод, на наш взгляд, не только способствует формированию переводческой компетенции, но и является важным способом обучения и изучения языка в целом, поскольку он базируется на использовании технических средств, обеспечивающих применение нескольких методов, ранее использованных для обучения иностранному языку. Например, как и в случае применения классического текстуально-переводного метода, в этом случае студенту предлагается для перевода текст (короткий по форме, образцовый по стилю, воспитывающий или расширяющий кругозор по содержанию). В процессе использования всех доступных видов словарей и справочников, в том числе электронных, студент приобретает важные навыки работы с лексикографическими источниками.

Как и в случае применения другого классического метода обучения иностранному языку – структурного, в процессе работы с пособием студент имеет возможность достаточное время уделить отдельным лексическим, грамматическим, фонетическим или стилистическим явлениям, вызывающим трудности перевода в связи с разной структурной организацией двух языковых систем.

В процессе работы над пособием используются элементы аудио-лингвального метода: студенту предлагается прослушивание оригинального текста, причем, прослушивание и имитация текста могло повторять много раз.

В нем можно также проследить элементы суггестопедического метода: в своей самостоятельной работе с имеющимися подробными ключами к заданию студент освобождается от прессинга, имеющего место в аудиторной работе и сдерживающего его

интеллектуальный потенциал. Пособие дает возможность свободно работать в свойственном ему образовательном стиле, темпе и режиме. Студент даже может выполнять работу над переводом под любимую музыку, что дополнительно снимает напряжение и помогает реализовывать имеющийся потенциал к изучению языков.

Большое внимание уделяется использованию сознательно-сопоставительного метода, позволяющего не только сконцентрировать внимание на сложных явлениях в изучаемом языке, но и объяснить их, а тем самым вооружить студентов метаязыком, дающим возможность лучше понять явления, лучше хранить полученные знания, эффективнее передавать их другим и вообще продуктивнее думать.

Элементы функционально-коммуникативного и деятельностного подхода к обучению иностранному языку в процессе работы над пособием просматриваются в том, что задание по переводу, выполняемое студентом, не является искусственным; оно максимально приближено к потребностям реального мира, что стимулирует всю его образовательную деятельность. Кроме того, материал, с которым студент сознательно и тщательно поработал в сопоставительном аспекте для адекватного перевода, может быть использован для дальнейшей работы в аудитории в процессе монологических иноязычных высказываний и дискуссий.

Вопрос о том, следует ли использовать метод перевода в настоящее время при обучении иностранному языку, вновь ставится на повестку дня, в том числе зарубежными исследователями [10]. Переводной метод обеспечивает выполнение ряда функций, не свойственных современным активным методикам иноязычного обучения, например:

1) быть «гимнастикой ума» (обеспечивать интенсивное выполнение когнитивных операций сознательного запоминания; вспоминания иноязычных структур и правил; процедур анализа и синтеза, дедукции и индукции);

2) обеспечивать нравственное и культурологическое образование (приобщать к идеям гуманистов, моралистов, воспитателей) и тем самым делать процесс обучения иностранному языку и процес воспитания неразрывным:

3) давать глубокое филологическое образование, которое может стать надежной базой для дальнейшей самостоятельной работы студента над языком;

4) формировать устойчивые навыки перевода, в том числе профессионально-ориентированной литературы.

Заключение

Студентоцентричность сегодняшнего обучения иностранным языкам заставляет пересмотреть сущностные характеристики известных методов и приемов обучения, чтобы максимально удовлетворить запросы обучающихся. Методы, используемые в настоящее время при обучении, становятся все более комбинированными, методики и технологии – более разнообразными. Учитывая острую необходимость у студентов неязыковых вузов – будущих специалистов-переводческой компетенции, наряду с компетенциями устного и письменного общения, а также чтения (в социально-бытовой и профессиональной сфере), представляется необходимым разрабатывать соответствующие пособия на базе современных технологий, которые позволят студентам в процессе самостоятельной работы под системным руководством преподавателя освоить главные приемы перевода. Проведенный в работе анализ позволяет заключить, что переводной метод еще далеко не изжил себя и в сочетании с современными технологиями и методиками он может использоваться, в первую очередь, для формирования основ переводческой компетенции, причем и во внеаудиторное время. Кроме того, метод перевода является эффективным при организации самостоятельной работы студентов, способствует более глубокому овладению ими языковым кодом. В этой связи он может

стать важным дополнением к коммуникативному методу в процессе формирования иноязычной коммуникации будущего специалиста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Richards, Jack C. Beyond Methods / Jack C. Richards // The Language Teaching Matrix / Jack C. Richards. – Cambridge : CUP, 1999. – P. 35–49.

2. Brown, Douglas. Principles of Language Learning and Teaching / Douglas Brown / – Pearson ESL, 2006. – P. 410.

3. Kumaravadivelu, B. Toward a Postmethod Pedagogy / B. Kumaravadivelu // TESOL QUARTELY. – 2001. – 35. – P. 537–560.

4. Bell, David. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? / David Bell // TESOL QUARTERLY. – 2003. – 37: 2. – P. 325–336.

5. Bell, David. Do Teachers Think that Methods Are Dead? / David Bell // ELT Journal. – 2007. – 61 (2). – P. 135–143.

6. Иностранный язык: типовая учеб. программа для высш. учеб. заведений / сост. Л.В. Хведченя, И.М. Андреасян, О.И. Васючкова. – Минск : РИВШ, 2008. – 32 с.

7. Кожевникова, Е.В. Роль родного языка в обучении иностранному / Е.В. Кожевникова, Н.В. Родионова // Перевод и метод параллельных текстов. – Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.sgu.ru/files/nodes/13579/Kozev.doc. – Дата доступа: 1.03. 2011.

8. Фридзон, А.К. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих инженеров к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.К. Фридзон. – Калуга, 2005. – 204 л. [Электронный ресурс] Содержимое электронного каталога российских диссертаций. – Режим доступа: http://disserr.ru/contents/118397.html. – Дата доступа: 22.02.11.

9. Изучаем английский язык с помощью конкретных методик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.oksanaenglish.ru/articles/32.html. – Дата доступа: 18.02.11.

10. Vermes, Albert. Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons / Albert Vermes // Eger Journal of English Studies. – 2010. – X. – P. 83–93.

Leshchova L.M. **Interactive Computer-Mediated Technique for Translation Competence Fundamentals Formation**

The major methodological paradigms in teaching a foreign language are analyzed. It is stressed that the method of teaching should correlate with its goal. The author argues that the domineering communicative method in our days almost completely undeservedly and prematurely forced out the traditional translation method especially in teaching non-linguistic students. Some unique features of translation method valuable in forming professional foreign language competence of a modern specialist are considered. A conception of a computer-mediated interactive textbook designed for independent study to form fundamentals of translation competence in non-linguistic university students is suggested.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 11.04.2011

УДК 808.26 – 08 + 882.6 – 08(075)

І.А. Бароўская

ВОБРАЗНА-СТЫЛЁВЫЯ ПОШУКІ БЕЛАРУСКАЙ ПЕСЕННАЙ ЛІРЫКІ

На шырокім фактычным матэрыяле (М. Башлакоў, У. Пецюкевіч, Л. Дранько-Майсюк) у артыкуле аналізуецца працэс творчага пошуку сучаснай беларускай песеннай лірыкі, вынікам якога сталі новыя сродкі і прыёмы вобразнага выяўлення. Заканамерным можна лічыць з'яўленне араторый, кантат, песенных альбомаў, музычных казак, што сведчыць аб якасных зменах у традыцыйных формах класічнай песні.

На дадзеным этапе беларуская прафесійная песенная лірыка знаходзіцца ў пэўным творчым пошуку і, безумоўна, мае велізарныя поспехі, бо беларуская паэзія нараджалася з песні (невыпадкова ў XIX – пачатку XX ст. амаль усе паэты называлі сябе песнярамі, музыкамі, а ў загалоўках паэтычных зборнікаў найчасцей прысутнічалі слова *песня* або назвы музычных інструментаў). Песенныя традыцыі былі вызначальнымі ў развіцці нацыянальнай паэзіі ў даваенны перыяд і, асабліва, у час Вялікай Айчыннай вайны. Да формы песні звярталіся практычна ўсе вядучыя беларускія паэты канца XX ст. Песенная лірыка – адметная састаўная частка нацыянальнай культуры нашага народа.

Празмерная эксплуатацыя пэўных вобразаў, тэм, моўна-выяўленчых сродкаў нараджает несвядомыя і свядомыя паўтораы, што стварае ілюзію другаснасці, пераймання і прыводзіць ў выніку – згубу аўдыторыі. Адчуўшы гэта, паэты вымушаны шукаць новыя сродкі і прыёмы вобразнага выяўлення. Найбольш перспектыўным трэба адзначыць стварэнне пэўных цыклаў песняў, аб'яднаных адзінай задумай. Цыкл твораў, прысвечаных адзінай тэме, вытрыманых у адзіным стылі, значна ўзмацняе агульнае гучанне і дазваляе раскрыць задуму і ідэю аўтараў. З'яўленне араторый, кантатаў, песенных альбомаў, музычных казак сведчыць аб якасных зменах у традыцыйных формах класічнай песні.

Мэтай нашага артыкула выступае аналіз, вызначэнне шляхоў пошуку новага ў стылі, формах і вобразах беларускай песеннай лірыкі.

Вакальна-інструментальным паэтычным творам (або цыклам вершаваных твораў) узнёсла-ўрачыстага гучання з'яўляецца *кантата* (ад лацінскага *canto* 'спяваю') [1, с. 152]. У склад выканаўцаў уваходзяць спевакі-салісты, хор і сімфанічны аркестр. Асобныя часткі кантаты аб'ядноўваюцца агульнай тэмай, зместам, сюжэтам. У гісторыі беларускага музычна-песеннага мастацтва былі некаторыя спробы стварэння кантат. Так, у гады Вялікай Айчыннай вайны да кантаты, асноўнай тэмай якой была тэма вайны, вялікай народнай бітвы, гераізм і мужнасць савецкіх людзей на франтах і ў тыле, нянавісць да фашыстаў, звярталіся кампазітары розных узростаў і нацыянальнасцей былога Савецкага Саюза. Так, беларускі кампазітар А. Багатыроў сваімі творамі ўнёс значны ўклад у развіццё гэтага жанру. У 1941–1942 гадах ён стварыў кантату «Беларускім партызанам», паэтычны тэкст якога быў напісаны славутым Янкам Купалам пад Масквой у верасні 1941 года. Словы імкліва распаўсюджваліся па ўсёй тэрыторыі Беларусі, перадаваліся з рук у рукі, расклейваліся лістоўкамі, друкаваліся ў партызанскіх газетах. Паасобныя інтанацыйныя абароты набліжаюць кантату да традыцыйных беларускіх народных, асабліва рэкруцкіх, песень. Акрамя А. Багатырова, кантаты на творы Я. Купалы стварылі Р. Пукст і І. Лучанок («Курган»).

Асобнае месца кантата займае ў творчасці Міхася Башлакова. Дзве кантаты на вершы паэта выконвае хор Белдзяржтэлерадыё пад кіраўніцтвам В. Роўды. Музыку да іх склаў Генадзь Ермачэнкаў. У першую кантату пад назвай «Дні залатыя» ўвайшло 7 частак: «Нібы сон», «Музыка дажджу», «Вяселле», «Не знікай з небасхілу майго», «Адзінокай свечкай стыне», «Прыцярушыў сняжок», «Дні мае залатыя». Трагічнай ўспрымаецца гучанне кантаты «Радзіма надзей і трывог», чатыры часткі якой («Вандроўнік», «Крыжы-абярэгі», «Птушкі белыя», «Я прайду па Палессі») паказваюць пошукі лірычным героем сваёй Радзімы, птушкі якой пачарнелі, крыжы-абярэгі не ратуюць:

Я прайду на Палессі,
Як песня...
Застануся я
Ў сэрцах людскіх...
Тут увесь я,
Увесь я
У зіхценні
Вячэрняй ракі...

Пад усхліпы
Чарнобыльскіх ветраў,
Пад усплёскі
Атручаных вод
Я паплачу
Ў цішы гэтых нетраў
Па табе,
Па табе,
Мой народ...

І ў асветленых поўняй
Дубровах,
Дзе надрыўна
Крычаць жураўлі,
Я пакіну
Апошняе слова
На апошняй
Славянскай зямлі...

Божа светлы,
Як мала прапета...
А душа
Паплыла, як лісток...,
Ірванецца,
Падхоплены ветрам,
Мой апошні Палескі радок. («Я прайду па Палессі») [2, с. 80].

Не менш трагічна-журботна гучыць кантата Уладзіміра Пецюкевіча «Дарога-сцяжына матулі і сына» (музыка Дзмітрыя Даўгалёва) [3, с. 21]. Паэт сцвярджае, што замест песняў з галубінаю пяшчотай павінна прыйсці музыка нябесная, што кліча да палёту. А словы *з перапёлчынай смагай* павінны саступіць *гукам перуновым.* Уся кантата аўтара ўвасоблена ў лепшых класічных традыцыях. Так, даволі складаны

па задуме і канструкцыі твор «Матчына бласлаўленне» вытрыманы ў фальклорным стылі (паўторы, звароты, паралелізмы):

Ты – уцеха мая і журбота мая,
Мілы клопат ад ранку да ранку,
Я малюся штодня, каб дарога твая
Асвяцілася Божай заранкай.

Бласлаўляю цябе, бласлаўляю цябе
На шчаслівую долю, сыночак,
Ты расці, як вярба, будзь здароў, як вада,
І прыгожы, як сінь-васілёчак! [3, с. 22].

Народныя традыцыі абумовілі паэтыку большасці песняў, што ўвайшлі ў цыкл. Гэта заўважана ў зваротах да месяца (*Месяц мой спагадны, месяц мой лагодны, / Як табе я рады ў старане бязроднай!*), язміну (*А тут яшчэ – ах, чарадзей! – / Язмін цвіце, язмін цвіце*), матулі (*Да цябе вяртаюся я марай, / У лагодны твой, матуля, спеў*), сына (*Наказала маці сыну: / Не забудзь, мой сын, сцяжыны*). Разам з тым мы маем справу не з простай фальклорнай кантамінацыяй, а адраджэннем класічных традыцый у новых умовах жыцця.

Яшчэ ў больш яркай ступені праявіліся падобныя пошукі ў араторыі Уладзіміра Пецюкевіча «Зорка Палын» (музыка Дзмітрыя Даўгалёва):

Тут шуміць, гудзе Курапацкі бор,
Карканне варон, смутак і жуда,
Аняменне душ, пацямненне зор…
Зоркаю Палын узышла Бяда [3, с. 14].

У апошнія гады многія пісьменнікі выкарыстоўвалі алюзіі з «Апакаліпсіса», беларускі паэт таксама не абыходзіць такую форму ўвасаблення:

Узняўся белы птах з палыну горкага,
Святло запальвае святым крылом.
Няўжо ды збудзецца мой сон вясёлкавы –
Спаўзе халодны змрок у буралом? («Узняўся белы птах») [3, с. 12].

Белы птах узнімаецца над усёй краінай, дзе лунае дух волатаў-асілкаў, пад велічнымі курганамі спяць нашы славутыя продкі, што дазваляе паэту павесці гаворку пра традыцыі і перспектывы бытавання нацыі. Паэт нават свядома ідзе на выкарыстанне алюзіі і ў песні «Шляхам палыновым» [3, с. 13], амаль літаральна перафразуе славуты зварот бессмяротнага «А хто там ідзе?»: *А хто такі там ідзе ў немалой грамадзе..?* Як і ў Купалы, улюбёныя вобразы магутных курганоў становяцца помнікамі на шляху народа ў будучыню, бо падобныя да званоў, якімі трэба ўзрушыць неба: *Курганы, курганы, курганы… / Насыпае іх сёння Чарнобыль* («Курганы») [3, с. 20]. Аўтар больш не чуе галасоў птушак:

Перастала зязюля лічыць,
Сціхла сіваваронка, не крача («Курганы») [3, с. 20],
Знямелі салаўі, знямела ціша ў гаі,
Зязюльчына «ку-ку» не чуецца ў бары,
На возеры сівым адны вятры гуляюць,
І вёслы – напалам, і човен – дагары… («Знямелі салаўі») [3, с. 12].

Паэт просіць прабачэння ў роднай зямлі за ўсіх людзей, што стварылі Чарнобыль, пыл якога зрабіў чорнымі палі, сады, буслоў і нават людзей:

Зямля пакутная, душа балесная,
Даруй, што я цябе не засцярог,
Ды, можа, крышачку сагрэю песняю,

Хоць і яна з тугі тваіх дарог. («Даруй, зямля мая») [3, с. 15].

На гэтую зямлю не вернецца азёрнай чайкай-чаіцай легендарная Яраслаўна («Мая князёўна»):

Плач Яраслаўны над зямлёй
Калышуць хвалі слынныя.
Не зводзься горкаю тугой,
Мая князёўна мілая [3, с. 16].

У творах падобнай накіраванасці арганічна гучаць нават пафасна-ўзнёслыя выразы. Надзвычай арганічна ўспрымаюцца звароты да вышэйшых сілаў і асабліва Малітва – форма, якая з часоў Купалы амаль не распрацоўвалася выяўленчымі сродкамі песеннай лірыкі («Споведзь збуджанага», «Божа, малітву паслухай»):

Божа мой, даруй нам, кволым,
Сілы дай расправіць плечы
І вярні, вярні нам голас
Векавечны, чалавечы.
Амін… («Малітва») [3, с. 19].

Зусім у іншай, нават антанімічнай танальнасці вытрыманы цыклы песень для дзяцей. Паэты-песеннікі доказна паказалі, што тут чакаюцца сапраўдныя знаходкі і адкрыцці. У. Пецюкевіч разам з кампазітарам Д. Даўгалёвым стварылі дзіцячую музычную казку «Птушыны кірмаш», якая ўяўляе сабой сольныя песні Жаўрука, Вераб'я, Сарокі, Вароны, Глушца, Дзятла і іншых птушак. У «Песні-Уступе» і «Песні-Фінале» збіраюцца і спяваюць усе ўдзельнікі кірмашу:

Тук-тук-тук, ча-ча-ча, чык-чырык, курлы,
Дзінь-дзінь, глю, чуф-чуф, кар,
Добры дзень, сябры!

Вас вітае, сонцам свеціць,
Непаўторны наш,
Самы лепшы ва ўсім свеце
Песенны кірмаш. («Песня-Уступ») [3, с. 117].

Паэт паказаў сябе майстрам перадачы птушыных спеваў, у якіх прасочваюцца ўяўленні і паводзіны галоўных герояў. Яго ўлюбёны Жаўрук спявае двойчы, бо яго срэбны галасочак, падобны званочку, з'яўляецца своеасаблівым камертонам да ўсёй гукавой палітры канцэрта-выставы:

Палі жытнёвыя люблю,
Лугі, азёры, рэкі.
Вясновы гімн зямлі пяю,
Душою з ёй навекі. («Другая песня Жаўрука») [3, с. 126].

Цікава ўспрымаецца песня Вераб'я, які вельмі хоча паказаць сябе. Сарока (*Сіньярыта Сарочыні*) і Індык (*Сіньёр я Індычыні*) з'яўляюцца на гэтым балі гасцямі: Індык нагадвае Паўліна, у якога настолькі прыгожы рознакаляровы хвост, наколькі брыдкі голас, якім можна толькі напалохаць. Індык уяўляе сябе каралём – і такая неадпаведнасць памкненняў і здольнасцяў выклікае іранічную ўсмешку:

Лясныя птахі, глю-глю-глю!
Чаго маўчком пасталі?
Спявайце мне, як каралю,
Я ацаню ваш талент. («Песня Індыка») [3, с. 122].

Не менш парадыйным вобразам выступае і Глушэц, які запрашае ўсіх, хто хоча славы, у свой хор:

Чуф-чуфы, чуфа-чуфом –
Тут няма сакрэту:
Хто мяне заве глушцом –
Сам глушэц адпеты («Песня Глушца») [3, с. 123].

Песні Жураўля ўносяць у гул аркестра адпаведную мінорнасць і лёгкі сум, якія надаюць музыцы словаў разнастайнасць і поліфанічнасць.

Падобныя вобразы ствараюць неабходную атмасферу весялосці, карнавальнасці, нават гратэску, нібы на балі цацак у славутага Эрнста Гофмана «Шчаўкунок, ці Мышыны Кароль».

Незвычайнай і цікавай з'явай усёй беларускай песеннай спадчыны выступіла «Цацачная крама» Л. Дранько-Майсюка (музыка Зміцера Вайцюшкевіча). Аўтар упэўнены, што «весялосць – нацыянальнае багацце беларусаў, таму ў «Цацачнай краме» шмат смеху, жартаў, дасціпнасці, радаснага настрою, салёных слоўцаў, народных выразаў, часам – горкай іроніі» [4, с. 4]. Вытокі падобнага дзейства можна ўбачыць у батлейцы, у скамарошніцтве, у традыцыйных фэстах-кірмашах са славутым выпускніком смаргонскай акадэміі вучоным мядзведзем, што працуе за цэлы цырк. Бо з даўніх часоў беларус з дзяцінства звык да таго, што з ім нараўне можа гаварыць конік, зайчык, ліска, нават воўк. Для дзіцяці – гэта своеасаблівы працяг гульні, казкі, сваёй, роднай. Менавіта таму ва «Уступнай песеньцы Гаспадара» паэт спрабуе даць ключ для спасціжэння адметнага цыкла, які, як падкрэсліваецца, перш за ўсё ўяўляецца забаўкай:

Цацкі ж не абы-якія;
Не гліняныя – пустыя;
Не драўляныя – глухія…
Цацкі ўсе як ёсьць – жывыя! [4, с. 12].

Цацкі закліканы ўздзейнічаць эмацыянальна, абуджаць адпаведныя пачуцці і разлічаны ў першую чаргу на знешняе ўздзеянне. Цыкл песняў дасягае сваёй мэты – слухач адразу трапляе ў сусвет чароўных гукаў, дзе дамінуе забаўна-ўсхваляваны маналог галоднага Ваўка, які, аказваецца, зусім не шкодны, не бандыт, нават не дробны хуліган, а проста – галоднае Божае стварэнне, якое просіць даслаць ежы. Воўк даволі сучасны: ён ведае, што існуе гуманітарная дапамога: *Шліце ежу мне з-за мора, / Каб не спруцянеў!* Поруч з галодным, крыху наіўным Воўкам жыве разумная Варона, баязлівы Барсук, памяркоўны Мядзведзь. Пра дзяцінства апошняга паэт апавядаў у песеньцы «Два мядзведзікі» (гэты ўлюбёнец дзятвы палез спаць на сасну, у той час як яго разумнейшы брацік спаў у пасцелі і бачыў у сне салодкую маліну). Згадае дапытлівы маленькі слухач і працавітага Каня, і задаваку Пеўня, і злога Сабаку, і незалежнага Зубра. Па сутнасці, дзіця трапляе ў карагод з гэтымі добра вядомымі па казках героямі, а таму такімі пазнавальнымі, блізкімі, роднымі. Падчас яны падсвечваюцца новымі гранямі, рысамі характару. Звяры не вінаваты, што трапляюць у «чалавечыя» ўмовы. Казёл скача на стол, бо яго не пускаюць за стол, Мядзведзь гатоў прадацца ў любы цырк за лыжку мёду. Маленькі слухач з задавальненнем паслухае казачку, у якой дакладнае слова з умела падабранай музыкай мае выразныя дыдактычныя ўстаноўкі. Цыкл значна ўзбагачае дзіцячую песенную лірыку на якасным узроўні.

Разам з тым у той жа «Уступнай песеньцы Гаспадара» поруч з заклікам таргавацца ёсць намёк, што забаву цацкі даюць і дарослым, якім варта купіць іх не толькі для дзяцей, але і для саміх сябе. У кожнага з цацачных герояў вылучана адна, дамінуючая рыса характару, што дазваляе творы аднесці да алегарычна-ўмоўнага жанру (байкі і прытчы). Невыпадкова заключная «Песня Гаспадара» сцвярджае сілу ўздзеяння цацкі на чалавека:

Каб вы маглі адчуць
У цацак столькі сілы,
Што ад калыскі йдуць
За намі да магілы! [4, с. 120].

А яе выразны алегарызм падкрэслівае прыпеў:

Людзі, людзі дарагія,
І малыя, і старыя,
Вы нібы, як цацкі тыя
Завадныя і жывыя [4, с. 121].

Тады зусім па-іншаму глядзіш на насельнікаў крамы. І ўжо не дзіцячыя асацыяцыі ўзнікаюць у свядомасці, а цацачная крама вырастае да межаў дарослага жыцця, у якім кожны робіць свой выбар. Адразу ўяўляецца вобраз сучаснага мужчыны, які моцна абкружаны жаночай увагай, губляецца як Мужчына і становіцца падобным да задаволенага Пеўня, што не здольны на сапраўднае Каханне, а ўсе адносіны зводзіць да звычайнай фізіялогіі: *Я тапчу курэй усмак / І ня знаю меры*, ці рэфрэн *Мудрасць простая мая: Будуць куры – буду й я!* [4, с. 36]. Перад дарослым чытачом паўстае шэрае будзённае жыццё, дзе кожны выбірае свой шлях і навек застаецца Варонай, якая здольная адмовіцца ад розуму, калі ёй гэта патрэбна, злым Сабакам, што брэша на ўсіх, *гуляшчай* Кошкай, якая заўсёды ліжа твар свайму гаспадару, а гаспадыні – *дык тое, чым садзіцца.* Ці ўсё ж сказаць усяму «Не!» і жыць, як незалежны Зубр, памяркоўны Мядзведзь? Каб паказаць пэўныя аналогіі, аўтар нават свядома выкарыстоўвае алюзію на славутыя вобразы баек К. Крапівы. Няма адзінага прачытання «Цацачнай крамы», і гэта вельмі добра, бо кожны чытач (слухач) мае ўласны жыццёвы вопыт і выбар, таму знойдзе ў радках нешта сваё.

Вобразна-выяўленчая палітра песеннай лірыкі Л. Дранько-Майсюка абумоўлена адметнасцю тэматыкі твораў. Зразумела, што для песень, вытрыманых у рамантычна-ўзнёслай традыцыі, неабходны і адпаведны ўзнёслы настрой, які вымалёўваецца з дапамогай адпаведных лексем (*замак, прынц, ружа, лілея, Версаль, Парыж, крышталь, срэбра*). Па-майстэрску Л. Дранько-Майсюк стварае неабходную атмасферу суму, лёгкай журбы, прадчування трагедыі, дзеля чаго выкарыстоўваюцца амаль зрокавыя апісанні адпаведных з'яў прыроды (*дождж, туман, ноч*). Выразным кантрастам да рамантычна-ўзнёслай лексікі з'яўляецца выкарыстанне слоў нізкага стылю, падчас нават вульгарызмаў: *бздзік, бздура, прыдуркі, зусім дурны.* Як чалавек, які надзвычай тонка адчувае музыку, Л. Дранько-Майсюк выключную ўвагу надае гукавому афармленню кожнага радка і слова. Менавіта гукавыя паўторы пераўтвараюць мову ў злітнае цэлае і прымушаюць успрымаць іх як своеасаблівую рытмічную метафару [5, с. 156]. Найбольш яскравыя ўзоры – гукаперайманне «гаворкі» Ваўка, у прыпеве якога чуваць адно завыванне: *Я ня шкодны Воўк, / Я галодны воўк… / У-у-у*. Найбольшы стылістычны эфект гукаперайманне дае ў тым выпадку, калі гукавое збліжэнне слоў падкрэслівае іх вобразнасць, падмацоўвае змест фразы [6, с. 177]. Так, паўтор [а] часта заўважаецца з паўторам [у], [о], прычым паўторы галосных спалучаюцца з прыёмам анаматапеі, што дапамагае перадаць шырыню, працягласць гучання, падкрэсліць, выдзеліць асаблівыя, характэрныя рысы вобраза. Маналог Вароны прасякнуты варыяцыямі яе спецыфічнага «р» – гука рытмічнага і рэзкага, паўтор якога іншы раз выкарыстоўваецца для выразнай зніжанасці стылю, а побач з гукаперайманнем *кар-р-р!* стварае ў радку дакладны вобраз разумнай Вароны: *Добра ведаю я – кар-р-р! / Дзе рубель, а дзе даляр…. / Дзе гандляр, а дзе махляр… / Дзе таварыш, дзе спадар* [4, с. 24]. Такое выключна ўважлівае стаўленне не толькі да зместу, але і да гучання твораў у значнай ступені і тлумачыць цікавасць кампазітараў да песенных тэкстаў Л. Дранько-Майсюка. А таленавітая спроба спалучэння

нацыянальных і агульнаеўрапейскіх традыцый сведчыць аб тым, што на гэтым шляху аўтара чакаюць новыя поспехі.

Такім чынам, у заключэнні можна зрабіць высновы, што ў цэлым беларуская прафесійная песенная лірыка знаходзіцца ў творчым працэсе, у выніку якога адбываюцца зрухі ў стылі (нездарма яшчэ ў старажытнасці гаварылі *saepe stilum vertas iterum quae digna legi sunt scripturus* – часцей паварочвай стыль, калі хочаш напісаць нешта годнае для перачытвання), формах і вобразах. Вельмі хочацца, каб і надалей адбывалася развіццё і рабіліся новыя адкрыцці на глебе пашырэння цікавасці і прыцягнення да сябе ўвагі не толькі беларускамоўнага, але і замежнага слухача.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Рагойша, В. Тэорыя літаратуры ў тэрмінах : дапаможнік / В. Рагойша. – Мінск : БелЭн., 2001. – 384 с.

2. Башлакоў, М. Матчыны грыбы перабіраю : Вершы / М. Башлакоў. – Мінск : Ураджай, 2000. – 86 с.

3. Пецюкевіч, У. Узняўся белы птах. Песні. Вершы. Балады. / У. Пецюкевіч. – Вільня, 2004. – 561 с.

4. Дранько-Майсюк, Л. Цацачная крама : кніжка для вялікіх і малых / Л. Дранько-Майсюк. – Минск : Медисонт, 2008. – 128 с.

5. Тынянов, Ю.Н. Проблемы стихотворного языка / Ю.Н. Тынянов. – М. : Советский писатель, 1965. – 304 с.

6. Голуб, И.Б. Стилистика русского языка : учебное пособие / И.Б. Голуб. – М. : Рольф : Айрис-пресс, 1997. – 448 с.

Borovskaya I.A. Figurative-Stylistic Searches of Belarusian Lyrics of a Song

On wide actual material (M. Boshlakov, V. Petjukevich, L. Dranko-Majsjuk) the author analyses the process of creative search of Belarusian song lyrics at the present stage as the result of which the poets have to look for new means and ways of figurative receptions. It is natural to consider the occurrence of oratorios, cantatas, an album of songs, musical fairy tales that testifies qualitative changes in traditional forms of a classical song.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.06.2010

УДК 398

І.А. Швед

ТЭАРЭТЫКА-МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ АСНОВЫ ДАСЛЕДАВАННЯ КОЛЕРАВЫХ СІМВАЛАЎ МІФАПАЭТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ БЕЛАРУСАЎ

Артыкул прысвечаны вызначэнню тэарэтыка-метадалагічных асноў сістэмнага вывучэння колеравых сімвалаў міфапаэтычнага мыслення беларусаў. Глыбокае сістэмнае даследаванне колеравых сімвалаў магчыма толькі ў межах адпаведнага кода; пры гэтым яго гісторыка-генетычнае вывучэнне павінна дапаўняцца функцыянальна-семантычным. Сістэмны аналіз кода прадугледжвае разгляд шырокай сінтагматычнай спалучальнасці колеравых сімвалаў і выяўленне іх парадыгматычных сувязяў. Даследаванне павінна праводзіцца на матэрыяле сістэмы традыцыйных жанраў фальклору і формаў беларускай культуры з выхадам на славянскі культурны субстрат, з улікам дасягненняў розных дысцыплін.

Уводзіны

Колеравыя сімвалы, утвараючы адмысловы культурны код, выступаюць у якасці праграм тэкстаў і сюжэтаў (пераважна міфалагічных у сваёй аснове), выконваюць ролю «семіятычнага кандэнсатара» (Ю. Лотман). Яны, як і іншыя архаічныя сімвалы, назапашваюць, арганізуюць, генерыруюць, трансліруюць (дакладней – узнаўляюць) калектыўны вопыт у дыяхранічным і сінхранічным асяродку традыцыйнай культуры [1]. Важнай з метадалагічнага пункту погляду з'яўляецца перспектыўная тэндэнцыя гуманітарных навук трактаваць вербальны сімвал, паэтычны вобраз, код ва ўзаемасувязі з працэсамі чалавечага мыслення, пазнання, працы свядомасці, з канцэптуальнымі сістэмамі, светапоглядамі канстантамі. Пры вызначэнні генезісу колеравага кода міфапаэтычнага мыслення беларусаў зыходнымі з'яўляюцца палажэнні, выказаныя такімі рознымі ў сваіх даследчыцкіх і практычных установах вучонымі, як Р. Прайс, В. Вунт, Ф. Буслаеў, А. Патабня, А. Весялоўскі, В. Фрэйдэнберг, якія ў этнаграфіі, этналогіі, фальклярыстыцы, лінгвістыцы прыйшлі да агульных высноў пра сутыкненне паэзіі ў яе «перадгісторыі» з пачаткамі мовы і міфа, дзе слова мае сакральны статус, анталагічную важкасць і выступае не сімвалам прадмета, а яго рэальнай часткай [2, с. 181–182]. Яно з'яўляецца мастацкім вобразам, выкліканым жывым пачуццём, якое «прырода і жыццё ў чалавеку ўзбудзілі» [3, с. 20].

У распрацоўцы пытанняў семантыкі і функцыянавання элементаў колеравага кода істотнае значэнне мае тэорыя кодаў, распрацаваная К. Леві-Стросам. Вучоны звярнуў увагу на такія важныя заканамернасці міфапаэтычнага мыслення, як дэдуцыраванне (эмпірычная і «трансцэндэнтальная дэдукцыя», якая ўзнікае праз пасрэдніцтва міфалагічнага поля), а таксама выкарыстанне аналогій, і ўказаў на лішак абазначальнікаў у адносінах да таго, што абазначаецца. Апошняе прыводзіць да размеркавання міфалагічных уяўленняў па разнастайных узроўнях і кодах, якія ўтвараюць своеасаблівую «рашотку» [4, с. 13, 17]. Прычым коды ў разуменні Леві-Строса – сістэмы функцый, якімі кожны міф надзяляе свае інварыянтныя ўласцівасці, – адрозніваюцца між сабой субстанцыяй плана зместу (касмалагічны код, харчовы, аграрны і інш.). Прыкметы, паводле якіх дыферэнцыруюцца коды, як адзначае А. Байбурын, «адносяцца да сферы рэальнасці, што «адлюстроўваецца», апісваецца ці выкарыстоўваецца тэкстамі» [5, с. 242] (адрозніваюцца коды могуць, акрамя субстанцыі плана зместу, субстанцыяй плана выяўлення, формай плана выяўлення, формай плана зместу [5]).

У дачыненні да абраду [5] і фальклору *паводле субстанцыі плана зместу* вылучаюцца такія коды, як колеравы, лікавы, прыродна-ландшафтны, дэндралагічны, саматычны, метэаралагічны, зааморфны, антрапаморфны, прадметна-рэчавы, касмалагічна-астранамічны і пад. Яны абумоўліваюць пераемнасць, цэласнасць фальклору, культурнай традыцыі ўвогуле, вызначаюць нацыянальныя і арэальныя межы культуры, спецыфіку яе светапоглядна мадэлі, забяспечваюць у ёй наяўнасць агульнай «мовы» (у яе семіятычным асэнсаванні), устойлівых каналаў зносін, а таксама магчымасць разумення і пазнання чалавекам свету, іншых людзей і сябе. І гэтым уздзейнічаюць на стан сучаснай цывілізацыі. Як слушна адзначае І. Чарота, «канчаткова і надзейна акрэсліць спецыфічныя беларускія ідэйна-вобразныя ўстоі можна будзе толькі з часам, у выніку сур'ёзных рознабаковых даследаванняў. Але подступы да іх – бясспрэчна існуючых – неабходна шукаць ужо зараз» [6, с. 104].

Даследаванне колераваў сімволікі традыцыйнай духоўнай культуры павінна абапірацца на тэорыю сімвала, распрацаваную Ю. Лотманам, які слушна ўказваў, што сімвал ніколі не належыць якому-небудзь аднаму сінхроннаму зрэзу культуры – ён заўсёды пранізвае гэты зрэз па вертыкалі, прыходзячы з мінулага і адыходзячы ў будучае; памяць сімвала заўсёды старажытнейшая за памяць яго несімвалічнага тэкставага акружэння. Адным з вызначальных пры даследаванні семантычных сувязей колеравых сімвалаў, прадстаўленых у абрадавых комплексах і вуснай паэтычнай творчасці, з'яўляецца палажэнне, выказанае Ю. Лотманам адносна функцыянавання колеравых і геаметрычных (кола, крыж, паралельныя лініі, трохкутнік) сімвалаў у вуснай культуры. Вучоны справядліва настойваў на істотным адрозненні гэтых знакаў ад іерогліфаў ці літар, бо апошнія маюць вызначаную семантыку і набываюць сэнс толькі ў сінтагматычным радзе, утвараючы ланцугі знакаў. Першыя ж маюць значэнне размытае, часта ўнутрана супярэчлівае, набываюць сэнс у адносінах да рытуалу і вусных тэкстаў, мнеманічнымі знакамі якіх з'яўляюцца. Адметная іх прырода раскрываецца пры супастаўленні фразы (ланцуга моўных сімвалаў) і арнаменту (ланцуга магіка-мнеманічных і рытуальных сімвалаў) [1, с. 351–352].

Гэтыя асаблівасці функцыянавання сімвалаў у традыцыйнай духоўнай культуры вымагаюць пры іх даследаванні рэалізацыі парадыгматычнага падыходу, у аснове якога знаходзіцца трактоўка культуры як іерархічна арганізаванай сістэмы кодаў, г.зн. другасных складаных семіятычных сістэм, якія выкарыстоўваюць розныя фармальныя і матэрыяльныя сродкі для перадачы пэўнага зместу. Гэты змест зводзіцца ў цэлым да міфапаэтычнай карціны свету. Акружэнне чалавека (у першую чаргу прадметна-атрыбутыўнае, якое дадзена чалавеку ў бальшыні выпадкаў у колеравым успрыманні і якое выступае як «апрадмечаны светапогляд») з'яўляецца складанай знакавай сістэмай. Яе колеравыя элементы і ўтвараюць адзін з самых архаічных кодаў – колеравы код.

Традыцыя ўпарадкавання аб'ектаў навакольнага свету паводле іх колераў, як сведчаць шматлікія даследаванні [7; 8], узыходзіць да глыбока архаічнага мыслення. Разам з паняційнымі абгуртаваннямі класіфікацыі і катэгарызацыі, мелі месца і слабыя ўзаемадзеянні плана выражэння і плана зместу. Мысленне архаічнага чалавека, якое патрабавала ўпарадкавання і асэнсавання свету, але якое яшчэ не было ўзброена паняційнымі формамі, усталёўвала і замацоўвала гэтыя слабыя сувязі ў колерава-семантычных класіфікацыях. Іншымі словамі, колеравыя ўніверсаліі аб'ядноўваюць аб'екты, якія маюць для суб'екта падобны эмацыйны тон, і дапамагаюць упарадкаваць іх, пабудаваць простыя абагульненні і вылучыць пэўныя заканамернасці, што дазваляе арыентавацца ў свеце. У колеры ў «знятым» выглядзе выяўляюцца адносіны чалавека да з'яў навакольнай і ўласнай прыроды. У колеравых канцэптах заключаны каштоўнасныя архетыпавыя (глыбінна значныя, звязаныя з выжываннем віду

і працягам роду) характарыстыкі чалавека, прыроды і грамадства. У сувязі з гэтым адзначаецца, што семантыка колеравых універсалій фіксавалася сусветнай культурай для адэкватнай адаптацыі і ўзнаўлення чалавека на ўзроўні генетычна і сацыяльна абумоўленай мэтазгоднасці [8, с. 21–22]. Папярэдні разгляд месца і ролі колеру ў культуры дазваляе заключыць, што колер выступае ў якасці змястоўнага першаэлемента культуры, пры дапамозе якога характарызуюцца людзі, жывёлы, расліны, міфалагічныя істоты, сістэматызуюцца прадметы, а таксама сацыяльныя ўстанаўленні і маральна-этычныя паняцці. Найбольш поўна семантыка і сімволіка архаічных колеравых сімвалаў адлюстравана ў фальклоры.

Вывучэнне паасобных колеравых сімвалаў па-за рамкамі кода, у межах якога яны функцыянуюць, і часта па-за кантэкстам традыцыйнай культуры не дазваляла ўсебакова раскрыць сутнасць сімвалаў міфапаэтычнага мыслення. Усведамленне таго, што ў аснове функцыянавання розных складнікаў традыцыйнай культуры знаходзіцца агульная змястоўная база, якая можа быць зведзена да комплексу даволі ўстойлівых уяўленняў пра светабудову і месца чалавека ў ёй, непасрэдна звязана з перспектыўнай тэндэнцыяй да збліжэння асобных народазнаўчых і іншых навук. Бясспрэчна, на цяперашні момант патрэбна інтэграцыя набыткаў развіцця розных навук, у прыватнасці фалькларыстыкі, кагнітыўнай антрапалогіі, культуралогіі, філасофіі, этналінгвістыкі, этнапсіхалогіі, палеаэтналогіі, мастацтвазнаўства і інш. Таму мы павінны не пагадзіцца з ідэяй, выказанай У. Анікіным адносна вывучэння з’яў фальклору. Яно, на думку вядомага рускага фалькларыста, не прадугледжвае «выхад за межы філалогіі і ўваходжанне ў вобласць такіх сумежных з фалькларыстыкай навук, як этнаграфія, народазнаўства…» [9, с. 5]. Культуралагічны катэгарыяльны апарат, велізарны фактычны матэрыял, навуковыя ідэі, выпрацаваныя прадстаўнікамі названых і блізкіх да іх дысцыплін, даюць магчымасць распрацоўкі новых, сінтэзуючых ідэй і метадаў, падказваюць крытэрыі інтэрпрэтацыі розных з’яў культуры, дапамагаюць адэкватна вызначыць тыя змястоўныя, структурныя, псіхалагічныя элементы сімвалатварэння і функцыянавання сімвалаў і кодаў, якія дагэтуль асобна не вылучаліся або не разглядаліся ўвогуле. Толькі акрэсленая інтэграцыя дае магчымасць асэнсаваць фальклорныя творы як сінкрэтычныя ўтварэнні, пераадолець непаслядоўнасць ужывання адпаведнай тэрміналогіі, а таксама ўсебакова даследаваць навуковыя праблемы, звязаныя са старажытным светапоглядам, семіятызацыяй рэчаіснасці, функцыянаваннем фальклорных кодаў, у прыватнасці колеравага кода, праз пасрэдніцтва якога мадэліруюцца складнікі традыцыйнай міфапаэтычнай карціны свету. Вынікам уліку сістэмнай прыроды фальклорных з’яў выступае ўсведамленне неабходнасці інтэгратыўнага бачання, цэласнага аналізу такога феномена фальклору і традыцыйнай культуры, як колеравы код.

Перанос акцэнтаў з эмпірыка-канстатуючага апісання фальклорнай вобразнасці, разгляду асобных сімвалаў беларускага фальклору ў рамках літаратурнай эстэтыкі на комплекснае даследаванне традыцыйнай карціны свету і сродкаў яе знакавай фіксацыі, у тым ліку колеравых сімвалаў, актуалізуе эўрыстычную каштоўнасць сістэмнага падыходу. У дачыненні да вывучэння колеравага кода такі падыход разумеецца як ідэнтыфікацыя неабходнага і дастатковага комплексу характарыстык (якія ў сукупнасці вызначаюць існаванне колеравага кода як цэласнага феномена) і рэканструкцыя працэсу і вынікаў семантызацыі колераў. Даследаванне генезісу і функцыянавання колеравага кода павінна грунтавацца на ўяўленні пра інтэгральнасць, самадастатковасць традыцыйнай культуры, сістэмную прыроду фальклорных з’яў, важную ролю не толькі (ці не столькі) утылітарных, але і сімвалічных каштоўнасцей (свет традыцыйнага фальклору – гэта свет сімвалаў, якія з’яўляюцца і стылістычнымі, і светапоглядамі катэгорыямі), выкарыстанне традыцыяй у семіятычных мэтах «мовы

рэальнасці», адзінства і агульнасць міфапаэтычнай семантыкі, дыяхранічнае «разгортванне» сімвала ў фальклорную форму, сэнс якой заўсёды адстае ад яе актуальнай рэалізацыі.

Сістэмны падыход вызначае неабходнасць даследавання колеравага кода міфапаэтычнага мыслення беларусаў у адпаведнасці з наступнымі прынцыпамі: вывучэнне не ізаляваных сімвалаў, а іх сукупнасці (акрэсленай сістэмы адносін), якая і ўтварае код, прычым цэласнасць тут – вызначальная ўласцівасць; сінтэз тэарэтычных (гісторыка-генетычных і функцыянальна-семантычных) уяўленняў пра колеравы код; вылучэнне фактараў, якія надаюць колераваму коду ўстойлівасць; акцэнт на сэнсе ўзаемасувязі складнікаў-сімвалаў. Паколькі колеравыя сімвалы – «вынік супрацоўніцтва» мастацкіх і немастацкіх утварэнняў у праекцыі істотных, стэрэатыпных уяўленняў пра колеры, навуковае апісанне гэтых сімвалаў прадугледжвае вызначэнне іх кагнітыўнага зместу, зварот да адметных канцэпцый карціны свету і мадэлі свету.

Карціна свету – гэта «ўніверсальныя» калектыўна набытыя вопыт-веды, вынік першаснай апрацоўкі інфармацыі ў сістэме «чалавек – свет», дынамічная канцэнтраваная сістэма панарамнага апісання (а не аналізу) свету з «уключаным» суб'ектам. У вышэйшай ступені касмалагічная і разам з тым антрапамарфічная і антрапацэнтрычная карціна свету характарызуецца рознай ступенню ўсвядомленасці яе фрагментаў, рознай ступенню іх адэкватнасці быццю і знаходзіць сваё сэнсавае канструяванне згодна з пэўнай логікай светаразумення ў мадэлі свету.

Мадэль свету – усеагульная шматузроўневая сістэма стэрэатыпаў, сімвалаў, кодаў, якія прадстаўляюць розныя фрагменты карціны свету (аб'екты, з'явы, падзеі і ўласцівыя ім прасторава-часавыя і якасна-колькасныя вымярэнні); рэпрэзентацыя (прасторава-часавая, якасная, колькасная, прычынная, этычная, персанажная), прынцып, структура карціны свету, усеагульная арганізацыя яе «карціннасці» (у якой элементы не зафіксаваны, а сувязі слаба вызначаны). Мадэль свету, з аднаго боку, сама стала вынікам асэнсавання свету чалавекам, а з другога, у аспекце анталагічных прынцыпаў, абстракцый, – з'явілася падмуркам фарміравання сімвалаў і кодаў фальклору, выступіла ўмовай інтэрпрэтацыі свету міфапаэтычным мысленнем, сродкам арганізацыі шырокага спектра парадыгмальнага разумення рэчаіснасці на аснове асобых пазнаваўчых аперацый.

Акрамя «карціны свету» і «мадэлі свету», фундаментальнымі паняццямі катэгарыяльнага апарату сістэмнага даследавання генезісу і функцыянавання колеравага кода беларускай традыцыйнай духоўнай культуры з'яўляюцца паняцці «код» і «сімвал».

Код – сістэма абазначэнняў для перадачы, апрацоўкі і захавання інфармацыі ў форме канцэптуальных утварэнняў, корпус аднатыпных знакаў, які мае сваю парадыгматыку і сінтагматыку. Кожны код вызначаецца ўласнай сістэмай рэлевантных прыкмет, якія выяўляюцца ў наборы і суадносінах адзінак гэтага кода. *Колеравы код* трактуецца намі як сродак традыцыйнага мадэліравання свету на аснове яго пазнання, ацэнкі і апісання праз колеравыя сімвалы, якія ўтвараюць сістэму парадыгматычных і сінтагматычных адносін. Колеравы код можа разглядацца як падкод атрыбутыўнага кода – кода якасцяў і прыкмет, у які ўваходзяць маркіраваныя міфапаэтычным мысленнем уласцівасці і здатнасці чалавека і жывёл (рысы фізічнага аблічча – колер валасоў, вачэй, лысы, голы і г.д.; звышнатуральныя ўласцівасці – дурное вока, абарачальнасць, яснабачанне і г.д.); лічбы і парадак (1, 2, 3, 4, 7, 9, 12, 40, 77 і г.д.; першы, другі, апошні, цотны, няцотны і г.д.); іншыя прыкметы, што ўтвараюць бінарныя апазіцыі тыпу «свой/чужы», «левы/правы», «верх/ніз», «мужчынскі/жаночы», «стары/малады», «сыры/вараны».

Фарміраванне і развіццё колеравага кода беларускага фальклору адбывалася на аснове славянскай архаічнай карціны свету. Разам з тым яго сімвалы неабходна разглядаць як сродкі знакавай фіксацыі фрагментаў карціны свету ў мадэлі свету. Вырашэнне замкнёнага ў «герменеўтычнае кола» тэзіса «цэлае дадзена ў частках, часткі пазнаюцца праз прызму цэлага» адкрываецца пры ўмове анталагічнай спалучальнасці, узаемнай скіраванасці карціны свету, мадэлі свету, кодаў, сімвалаў.

С*імвал* – сінтэтычны вобраз, які ў працэсе інтэлектуальна-мастацкага асваення рэчаіснасці, «апрадмечвання каштоўнасці» акумулюе глыбінныя сэнсы традыцыйнай духоўнай культуры, мадэлюючы вызначаныя феномены ў пачуццёва-канкрэтнай форме, выклікае ўстойлівыя асацыяцыі на падставе традыцыйных сэнсавых атаясамліванняў. *Вобраз* (міфапаэтычны) пры гэтым разумеецца як вынік і ідэальная форма пачуццёва-канкрэтнага, цэласнага, эмацыянальнага адлюстравання прадметаў і з'яў, мадыфікаванага ў адпаведнасці з законамі прадуцыравання пэўных міфа-фальклорных тэкстаў. Функцыянаванне вобраза як сімвала звязана з набыццём змястоўнай глыбіні, сэнсавай перспектывы, каштоўнасці, замацаваных традыцыяй.

Заключэнне

У заключэнне адзначым, што пры вырашэнні задач, звязаных з сістэмным аналізам колеравых сімвалаў беларускага фальклору, гісторыка-генетычнае даследаванне колеравага кода павінна дапаўняцца функцыянальна-семантычным. Прадуктыўным з'яўляецца выкарыстанне функцыянальна-семантычнага, структурна-тыпалагічнага і параўнальна-гістарычнага метадаў. Прымяненне функцыянальна-семантычнага метаду дасць магчымасць высветліць, што іменна ў генезісе колеравага кода абумоўлена пазафальклорнымі сувязямі і як гэтыя сувязі прадстаўлены ў ім, а таксама ўстанавіць месца колеравага кода ў беларускім фальклоры. Структурна-тыпалагічны метад дазволіць раскрыць механізмы ўпарадкавання семантычных сувязей колеравага сімвала, інтэрпрэтаваць колеравыя сімвалы беларускай духоўнай традыцыйнай культуры, прадставіўшы іх у межах цэласнага ўтварэння, якое функцыянуе разам з іншымі кодамі. Пры дапамозе параўнальна-гістарычнага метаду магчыма высветліць генезіс колеравага кода, вызначыць паралелі вывучаемай з'явы ў міжнацыянальных маштабах.

Перспектыва даследавання сімвалічнай «мовы колераў» звязана з усведамленнем цэласнасці традыцыйнай культуры. Мэтай даследаванняў, звязаных з колеравым кодам фальклору пэўных славянскіх традыцый, можа стаць аб'ёмная інтэгральная рэканструкцыя кодаў славянскай культуры як асобнай макрасістэмы, сістэмнае вывучэнне карціны свету, мадэлі свету старажытных славян, рэканструкцыя традыцыйнага мыслення ў цэлым, супастаўленне славянскай фальклорнай традыцыі з традыцыямі іншых народаў, перадусім тых, з якімі славяне ўступалі ў цесны кантакт. Такая праца павінна быць комплекснай як паводле спалучэння розных метадаў і прыёмаў апісання, так і паводле ўключэння фалькларыстычнай праблематыкі ў больш шырокае кола культуралагічных праблем.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.

2. Фрейденберг, О.М. Миф и литература древности / О.М. Фрейденберг. – М. : Наука, 1978. – 605 с.

3. Буслаев, Ф.И. Народный эпос и мифология / Ф.И. Буслаев. – М. : Высш. шк., 2003. – 400 с.

4. Леви-Строс, К. Путь масок / К. Леви-Строс ; пер. с фр., сост. А.Б. Островского. – М. : Республика, 2000. – 399 с.

5. Байбурин, А.К. Код(ы) и обряд(ы) / А.К. Байбурин, Г.А. Левинтон // Кодови словенских култура. Број 3 : Свадба. – Београд : CLIO, 1998. – С. 239–257.

6. Чарота, І.А. Пошук спрадвечнай існасці : Беларуская літаратура XX стагоддзя ў працэсах нацыянальнага самавызначэння / І.А. Чарота. – Мінск : Навука і тэхніка, 1995. – 159 с.

7. Тэрнер, В. Символ и ритуал / В. Тэрнер ; пер. с англ., вступит. ст. В.А. Беймана. – М. : Наука, 1983. – 277 с.

8. Серов, Н.В. Семантика цвета в универсалиях культуры / Н.В. Серов // Великие преобразователи естествознания. Блез Паскаль : тезисы докл. XIX Междунар. чтений, Минск, 26–27 ноября 2003 г. / БГУИР. – Минск, 2003. – С. 20–22.

9. Аникин, В.П. Теория фольклора : курс лекций / В.П. Аникин. – М. : КДУ, 2004. – 432 с.

Shved I.A. **Theoretical and Methodological Basis of the Research of Colour Symbols of Mytho-Poetical Thinking of the Belarusians**

The article deals with theoretical and methodological basis of the research of colour symbols of mytho-poetical thinking of the Byelorussians. Colour symbols can be thorough investigated only in the limits of untrue code. Historic-genetic research of the colour code of the Belarusian folklore is supplemented by function-semantic research. The paper studies various syntagmatic combinability of colour symbols, reveals their deep paradigmatic connections. It is based on the material of various folklore genres and of forms of Belarusian folk culture and Slavonic cultural substratum in general. It's also based on the achievements in such spheres.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 12.02.2011

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.3.018

Г.В. Сегенюк

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье освещен системный подход к взаимодействию школы и семьи, обусловливающий эффективность данного процесса. Представлены основные направления и формы педагогического взаимодействия с семьей из опыта работы Павлышской школы, которые целесообразно использовать в современных общеобразовательных учреждениях.

Введение

Одним из направлений педагогической деятельности является взаимодействие школы и семьи, модернизация которого предполагает обращение не только к научным исследованиям по данной проблеме современных отечественных и зарубежных ученых, но и изучение историко-педагогического наследия тех педагогов, которые заложили основы школьно-семейного воспитания. Одним из них является В.А. Сухомлинский, который в 60-е годы XX в. инициировал идею «содружества семьи и школы», реализовал ее посредством инновационных форм, показал влияние совместной деятельности педагогов и родителей на результативность учебно-воспитательного процесса, на развитие его субъектов.

Направления и формы взаимодействия школы и семьи

Актуальность проблемы педагогического взаимодействия школы и семьи связана с тем, что, по мнению современных ученых (Н.И. Дереклеева, Л.И. Маленкова, М.П. Осипова, Т.А. Фалькович, В.В. Чечет и др.), этот альянс способствует выработке единого взгляда на сущность воспитания как процесса организации жизнедеятельности ребенка, созданию максимально приемлемых условий для его развития, определению целей и задач воспитания, выработке единого подхода к их достижению, эффективной расстановке сил, установлению эмоционально положительных взаимоотношений участников педагогического процесса (учителей, учащихся, родителей).

На сегодняшний день по проблеме педагогического взаимодействия с семьей определены его принципы (Е.И. Сермяжко, Н.Е. Щуркова и др.); раскрыты типы педагогического взаимодействия (К.А. Альбуханова-Славская, Л.В. Байбородова и др.); разработаны организационные формы работы школы с семьей (Н.И. Дереклеева, Т.А. Фалькович и др.); раскрыты основные подходы к процессу развития педагогической культуры родителей, направления и формы ее повышения (В.И. Гребенников, М.П. Осипова, В.В. Чечет и др.); разработаны основы профессиональной подготовки будущих учителей к осуществлению позитивного взаимодействия с семьей учащегося на компетентностной основе (Е.Д. Осипов) и др.

Немаловажную роль для развития современных исследований в этой области сыграло наследие педагогов прошлого. Значительный вклад в разработку теоретико-методических основ взаимодействия школы и семьи внес украинский советский педагог В.А. Сухомлинский (1918–1970). Заслуга В.А. Сухомлинского заключается прежде всего в том, что когда к 1960-м годам (наиболее плодотворный период его деятельности в качестве руководителя средней школы в с. Павлыш Кировоградской области)

в СССР сложилась тенденция приоритетности общественного воспитания над семейным, когда массовое распространение получили школы интернатного типа, он одним из первых в стране поднял вопрос об ответственности семьи за воспитание детей. Обращая внимание на неправильное, одностороннее представление о сущности общественного воспитания, которое породило дух потребительства, иждивенчества (и это проникло в воспитательную работу школы), этот дальновидный педагог высказал идею принятия соответствующего закона, установления строгого порядка, «в силу которого родители не имеют права передавать своих детей кому бы то ни было на воспитание, если только они здоровы во всех отношениях» [2, с. 449]. Такие документы, возлагающие на родителей как материальную, так и моральную ответственность за воспитание рожденного ребенка и снижающие тем самым проблему социального сиротства, действуют сегодня в Республике Беларусь.

В.А. Сухомлинскому первому принадлежит теоретическое обоснование, методическое обеспечение и реализация концепции школьно-семейного воспитания, в основе которой – принцип сотрудничества как высшей формы педагогического взаимодействия. Раскрывая суть и значение этого принципа, под которым понимал взаимодействие между детьми, между педагогом и детьми, а также единство школы и семьи в воспитании, он писал: «Наиболее полноценное общественное воспитание – это, как известно, школьно-семейное… Без воспитания детей, без постоянного участия отца и матери в жизни школы, без постоянного духовного общения и взаимного духовного обогащения взрослых и детей невозможна сама семья как первичная ячейка общества, невозможна школа как важнейшее учебно-воспитательное учреждение и невозможен моральный прогресс общества» [3, с. 11–12].

Сотрудничество с родителями учащихся в практике Павлышской школы отличалось системностью: осуществлялось не только по разным направлениям воспитания (умственное, трудовое, нравственное, эстетическое, воспитание на национальных традициях и др.), но и через многообразные формы, которые соответствовали характеру педагогической деятельности сотруднечество определялось теми факторами, от которых зависит эффективность педагогического процесса.

Первый и главный фактор эффективности педагогического процесса, с точки зрения В.А. Сухомлинского, – знание ребенка, его силы и слабости, понимание его мыслей, переживаний, его физического и душевного состояния. Считая знания самой главной точкой, где сходятся все нити педагогического руководства школьным коллективом, он, как директор, ввел в своей школе регулярные психологические семинары (проводились примерно раз в полтора месяца), посвященные обстоятельной педагогической характеристике конкретного ученика, а не абстрактного ребенка. В этой характеристике на первом месте среди условий его всестороннего развития стояло здоровье, физическое развитие. Особое внимание уделялось характеристике умственных особенностей ребенка, анализу интеллектуальной жизни семьи (речевому фону семьи, наличию в ней книг, журналов, газет и т.п.), а также моральным отношениям, в которых находится ребенок в семье с раннего детства, эстетической, эмоциональной культуре родителей. Естественно, для такой характеристики требуются разные формы изучения семьи, начиная с ее посещения, а также с индивидуальных бесед с родителями, прежде всего, со стороны классного руководителя. И не только его. Эта же задача ставилась в Павлышской школе и перед директором, завучем, ибо только в единстве всего педагогического коллектива видел Сухомлинский его воспитывающую силу, а ребенка – в центре внимания всех педагогов. Примечательно, что сам директор знал каждого ученика своей школы, как и его родителей, с которыми встречался ежедневно больше 30 лет. Сотрудничество с родителями было на таком уровне, что учителя не шли к ребятам домой – их отцы и матери сами шли в школу.

Особое внимание в Павлышской школе уделялось изучению малоспособных к обучению детей, анализу особенностей их восприятия, мышления, речи, памяти, внимания. С этой целью была образована специальная методическая (ее называли психологической) комиссия из числа учителей, имеющих наиболее основательную теоретическую подготовку по психологии и дефектологии, а также опыт практической работы. Обязательным условием участия в психологической комиссии являлось умение учителя понимать духовный мир ребенка. «Если вы хотите, чтобы руководство школой было построено на научной основе, чтобы практическая работа обогащала теоретические знания каждого учителя, чтобы по мере приобретения практического опыта повышался уровень его педагогической культуры, – убеждал В.А. Сухомлинский молодых директоров школы, – начинайте с психологии и дефектологии. Создайте психологическую комиссию, сами займитесь изучением ребенка, исследуйте, наблюдайте, пробуждайте коллективную мысль» [5, с. 63]. Без такого научно-исследовательского индивидуального подхода к изучению личности ребенка и коррекции его отклонений в развитии, осуществляемого сегодня школьным психологом и дефектологом, уже не мыслится качественный педагогический процесс. Но то, что делалось в Павлышской школе под руководством В.А. Сухомлинского в 1960-е годы, было, безусловно, новаторством. Новаторским являлось и участие родителей в отдельных заседаниях психологической комиссии, цель которого педагог видел в повышении их психологической культуры, считая это одной из животрепещущих школьных проблем.

Психологический семинар как форма взаимодействия школы и семьи в наследии В.А. Сухомлинского являлся для учителей подготовкой к занятиям родительской школы – основной формы повышения педагогической культуры отцов и матерей и одного из самых важных участков работы руководителей школы.

«Школа для родителей», а по сути родительский университет (курс лекций составлял 250 часов), представляла собой целенаправленную систему психолого-педагогического просвещения родителей на протяжении 12–13 лет. В нее записывались оба родителя за два года до поступления ребенка в школу и регулярно посещали занятия вплоть до ее окончания (любой пропуск допускался лишь с разрешения директора или классного руководителя). Именно системность занятий (два раза в месяц по полтора часа), разнообразие их тематического содержания, сочетание как теоретических, так и практических форм («не провозглашают лозунги и призывы, к которым, к сожалению, иногда сводятся родительские собрания, а дают деловые советы отцам и матерям»), дифференциация занятий со слушателями по группам в зависимости от возраста их детей – все это являлось условиями эффективности работы по повышению педагогической культуры родителей.

Слушатели были разделены на следующие группы: молодожены, у которых еще нет детей; родители дошкольников (дети 4–6 лет); родители учащихся 1–2 классов; родители учащихся 3–4 классов; родители учащихся 5–8 классов; родители учащихся 8–10 классов; родители учащихся с особенностями психофизического развития. Так, на занятиях молодоженов – будущих родителей – разговор велся главным образом о культуре взаимоотношений супругов, об умении управлять своими желаниями, чувствами, об общественной значимости дела воспитания детей и ответственности родителей.

На занятиях с родителями дошкольной группы рассказывалось о значении семьи в нравственном воспитании ребенка, о роли для него детской книги, сказки; родителям, дети которых уже поступили в школу и учились в 1–4 классах, рассказывали, как развивать умственные способности и речь детей, воспитывать чувства (темы: «Отец и сын», «Мать и дочь», «Семья как школа человеческих взаимоотношений», «Первые нормы нравственной культуры детей» и др.) [1, с. 434]. Заботясь о понимании родителями своей ответственности в воспитании тончайших сфер духовной жизни ребенка

дошкольного и младшего школьного возрастов (период от 2 до 7 лет Сухомлинский считал самым важным в развитии человека), учителя проводили с родителями беседы о том, как вводить детей в мир природы, красоты, искусства, книги как воспитывать культуру поведения, как организовать режим труда, питания, отдыха и др.

Для родителей старшеклассников проводились занятия следующей направленности: рассматривались проблемы трудового воспитания и профориентации, гражданского становления, воспитания правового сознания, полового воспитания, подготовки юношей и девушек к созданию семьи. Подготовку старшеклассников к браку, к рождению и воспитанию детей В.А. Сухомлинский считал настолько важным, что предлагал ввести соответствующий предмет «Семья, брак, любовь, дети» в учебный план старших классов средней школы как обязательный (в школе уже несколько лет читался факультативный курс «Культура взаимоотношений в семье», на котором юношей и девушек учили, как морально готовиться к браку и жить семейной жизнью, в чем состоит культура человеческих взаимоотношений, как воспитывать своих детей).

Исключительное значение в родительской школе придавалось работе с группой отцов и матерей учащихся, имеющих недостатки в умственном развитии. Весь спектр тематических занятий в этой группе был направлен на помощь родителям данной категории детей в развитии их умственных способностей как главной, по мнению В.А. Сухомлинского, задачи школьно-семейного воспитания. При этом важным условием контакта педагогов и родителей на занятиях являлось избегание разговора о неурядицах и конфликтах в отдельных семьях. Обо всем трудном, об ошибках и неудачах конкретных родителей говорилось только в индивидуальных беседах с ними.

Для осуществления единых требований школы и семьи в воспитании детей, выработки единого общественного мнения родителей педагогический коллектив Павлышской школы поставил перед собой задачу организовать дружный целеустремленный родительский коллектив, который вел бы постоянную работу, помогая школе (под сотрудничеством подразумевалась не только односторонняя помощь школы семье, но и активное творческое участие родителей в жизни и деятельности школы). «Прежде всего мы должны были, – писал В.А. Сухомлинский, – определить роль и место родительского коллектива в решении главной задачи, стоящей перед школой, – в повышении качества знаний учащихся» [4, с. 422]. В то же время деятельность родительского коллектива посвящалась и другим вопросам: идейно-политическому воспитанию в семье, постановке политехнического образования в школе и др.

Характерно, что в создании родительского коллектива как действенной формы педагогического сотрудничества В.А. Сухомлинский руководствовался принципами системности и последовательности. Так, первым этапом являлась родительская конференция по обсуждению методов контроля за выполнением учащимися домашних заданий, построенная на результатах предварительного исследования педагогами этого вопроса (посещено было 45 семей). На конференции совместно вырабатывались требования к составлению оптимального расписания уроков; родители знакомились с рациональными способами выполнения детьми домашних заданий. Второй шаг в организации родительского коллектива – «День родителя» (День открытых дверей). Как форма педагогического взаимодействия (в ней участвовали не только педагоги и родители, но и дети) «День родителя» проводился во всех классах. В присутствии детей классные руководители беседовали с родителями об успеваемости, о ее зависимости от правильно организованной подготовки к урокам; в специально оборудованной комнате делалась выставка ученических работ и изготовленных ребятами наглядных пособий; родительским комитетом выпускался специальный номер стенной газеты «Семья и школа».

Одним из этапов работы с коллективом родителей являлось систематическое (два раза в неделю) посещение педагогами учеников на дому в часы выполнения ими

домашних заданий, причем в первую очередь тех учеников, которые не умели работать самостоятельно, часто не выполняли домашних заданий. Цель этих посещений – не только контроль за самостоятельностью и регулярностью работы, но и педагогическая помощь детям и родителям (еженедельно каждый учитель наведывал две семьи). Главное, что на этом этапе собирались достоверные сведения, прояснявшие дальнейшую работу с родителями по выработке единых требований всех родителей к школьникам в организации их учебной деятельности. Поэтому вторая родительская конференция по данной проблеме носила действительно научный характер (пропагандировалось учение И.П. Павлова, наследие А.С. Макаренко и др.) и отличалась активным участием родителей в обсуждении вопросов домашней учебной работы. При этом родителей волновали успехи не только собственных детей, но и других, т.е. работа всей школы.

В целом системность работы родительского коллектива Павлышской школы заключалась в следующем: проведение один раз в четверть конференции родителей по важнейшим вопросам воспитания детей; ежемесячный выпуск стенной газеты (орган родительского комитета); наличие для родителей передвижной библиотечки; регулярные консультации педагогами родителей в специально установленные часы; участие членов родительского комитета (5–7 человек) в заседаниях педагогического совета. Учитывая функции педагогического совета (выборы директора школы и заведующего учебной частью; распределение предметов между учителями и назначение классных руководителей, руководителей кружков; вопросы организации питания детей в школе, укрепление ее материальной базы и др.), можно говорить об определенном влиянии родительского коллектива на жизнедеятельность школы. Фактически школа в Павлыше была открыта для родителей всегда.

Заключение

Анализ теории и практики В.А. Сухомлинского подтверждает, что педагогическое взаимодействие с семьей в Павлышской школе было основано на принципах системности, последовательности, дифференциации и индивидуализации, осуществлялось по перспективным направлениям и в различных инновационных формах (психологический семинар, родительская школа, день открытых дверей, постоянно действующий родительский коллектив, родительская конференция и др.). Продуктивность педагогического взаимодействия с семьей обеспечивались при условии обстоятельного изучения индивидуальных особенностей ребенка и среды, в которой он развивается с раннего детства, при систематическом целенаправленном просвещении и обучении родителей. Такое взаимодействие характеризуется активным участием родительского коллектива в жизни и деятельности школы. Проблема взаимодействия с семьей учащегося находились в центре внимания всего педагогического коллектива школы и прежде всего самого директора, что обеспечивало единство требований и целостность этого процесса, оказывало позитивное влияние на развитие его субъектов – педагогов, родителей, детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухомлинский, В.А. Воспитание без наказаний / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 432–436.

2. Сухомлинский, В.А. Нравственное иждивенчество – откуда оно? / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 446–450.

3. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 384 с.

4. Сухомлинский, В.А. Работа с коллективом родителей / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 422–427.

5. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 7–204.

Segenyuk G.V. **System Approach to Family and School Interaction in the Educational Heritage by V.A. Sukhomlinsky**

The article deals with the system aproach to the interaction of school and family, which contributes to the effectiveness of the given process and upbringing. The author shows the main ways and forms of pedagogical interaction with the family from Pavlysh school work experience which can be used in modern educational establishments.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 02.03.2011

УДК 1:316.334+17.022

М.С. Кавалевіч

КАШТОЎНАСНЫЯ АРЫЕНТАЦЫІ АСОБЫ І ІХ ПЕДАГАГІЧНАЯ ПАДТРЫМКА: СІНЕРГЕТЫЧНЫ ПАДЫХОД

У кантэксце сінергетычнага падыходу асоба разглядаецца як самарэгуляваная, самакіравальная сістэма, якой уласцівы пэўны набор механізмаў самарэгуляцыі, дзе вядучую ролю кіравальнага фактару адыгрывае індывідуальная сістэма каштоўнасцяў як складаная інфармацыйна ўпарадкаваная сістэма, здольная ў працэсах узаемадзеяння з асяроддзем да адаптыўнай самакарэкцыі і прагрэсіўнай эвалюцыі. У артыкуле прадстаўлены праект педагагічнай падтрымкі і суправаджэння станаўлення асобасных якасцяў, якія садзейнічаюць духоўнаму развіццю, выхаванню сумленнасці, пачуцця ўласнай годнасці, імкнення да самаўдасканалення і інш. А для гэтага адукацыя павінна быць скіравана не толькі на фарміраванне ведаў, але і на раскрыццё і пошукі сэнсу чалавечага жыцця, што дапаможа моладзі ажыццявіць сваё асобаснае і прафесійнае самавызначэнне; абудзіць духоўнасць як імкненне да выхаду за межы свайго актуальнага ўнутранага стану і далучэнне да шырэйшага культурнага кантэксту жыцця.

Уводзіны

Катэгорыя «каштоўнасць» разглядаецца намі ў якасці базіснай, паколькі вызначае напрамак узаемадзеяння чалавека і навакольнага свету, сістэму асобаснага ўспрымання і засваення культуры. Аксіялагічная функцыя адукацыі заключаецца ў забеспячэнні багацця ўнутранага свету асобы, у фарміраванні яе вектар-развіцця і самаразвіцця. Праблема каштоўнасцяў заўсёды актуалізуецца, яе пастаноўка абвастраецца, набывае шырокае сацыяльнае і маральнае значэнне ў складаныя, пераломныя моманты, калі ранейшыя традыцыі губляюць сваю актуальнасць і значнасць, і тады пачынаецца замена іх новымі ідэаламі і мэтамі.

Сёння ў навуцы гавораць аб разгорнутай шырокамаштабнай «аксіялагічнай вайне», падчас якой мэтаскіравана руйнаваліся каштоўнасці і ідэалы людзей, што істотна палягчае маніпуляванне імі дзеля насаджэння ілжывых, але «выгадных» каштоўнасцяў і ідэалаў. З'яўляюцца новыя тэрміны – «энтрапійная эпідэмія», якая разумеецца як спантанная хаатызацыя псіхічнага свету людзей, што прыводзіць да страты імі арыенціраў і згубе эфектыўных жыццёвых стратэгій. Людзі сталі прымаць за мэты сродкі жыццезабеспячэння і ўмовы дасягнення банальнага камфорту (кар'ера, грошы, бяспека, задавальненне, забавы). Чалавек аказаўся выключаным з агульнасацыяльнага кантэксту і адарваным ад звыклых родавых і культурных сувязяў. Новая сістэма каштоўнасцяў, якая не толькі не абараніла ўнутраны, духоўны свет, сацыяльныя каштоўнасці маладога пакалення, ды і ўсяго грамадства ў цэлым, але і ў значнай меры дэзарыентавала яго, стварыла ілжывыя, паказныя каштоўнасці, імкненне да якіх аказала негатыўны ўплыў на маладога чалавека, павялічыла яго разрыў са старэйшым пакаленнем, якое само апынулася ў неадназначнай сітуацыі пераасэнсавання шэрагу традыцыйных каштоўнасцяў.

У культуры тэхнагеннай цывілізацыі дамінуючае значэнне ў грамадстве займаюць культ сілы і грошай. Базавымі каштоўнасцямі сучаснай цывілізацыі застаюцца ідэалы панавання над прыроднымі і сацыяльнымі аб'ектамі, ідэалы ўлады, заснаванай на сілавым пераўтварэнні прыроднага і сацыяльнага свету. Перад тварам глабальных небяспек чалавецтва вымушана шукаць новыя стратэгіі сацыялізацыі асобы і яе выхавання ў духу памяркоўнасці і павагі. Такім чынам, узрастае роля пошуку згоды паміж, здавалася б, супрацьлеглымі культурамі.

Даследчыкі сцвярджаюць, што практычна ажыццёўлены рэальны пераход чалавецтва ў гістарычна новы стан, які вызначаецца як цывілізацыйны злом, «восевы час гісторыі» [1, с. 32]. Адной з яго характэрных рыс з'яўляецца «духоўная напруга», прарыў да прынцыпова іншых жыццёвых і культурных уяўленняў, перагляду маральнага патэнцыялу эпохі, пераацэнкі здольнасці адукацыі выконваць сваю місію ў духоўным і маральным развіцці грамадства. «Надыходзіць раптам рашучы пералом у знешняй культуры: з'яўляюцца новыя погляды, новыя думкі і пачуцці, ускладняецца барацьба грамадскіх інтэрасаў; у традыцыйнае культурнае асяроддзе ўрываюцца замежныя ўплывы… Надыходзіць эпоха крызісу, разбэшчання асобы, яе свабоды ад таго, што завуць мараллю. Асоба як бы разрываецца на часткі, разломліваецца» [2, с. 68]. Гэтыя словы, напісаныя філосафам і педагогам С.І. Гесэнам у пачатку 30-х гг. мінулага стагоддзя, адпавядаюць сучаснаму стану грамадскай свядомасці.

Склалася вострая сітуацыя ў сацыяльнай, эканамічнай, культурнай, дэмаграфічнай, этнапалітычнай, экалагічнай і іншых абласцях. Найперш абвастраецца экзістэнцыяльны код: існае аб'яўляецца неіснуючым, а тое, што яшчэ павінна з'явіцца, – адзіным праўдзіва існым. Першае ацэньваецца адмоўна, другое атрымлівае высокую аксіялагічную адзнаку [3, с. 321].

Усталёўваецца стратэгія практычнага арыентавання: вырашальным становіцца выбар «выгадна» або «невыгадна». К. Ясперс падкрэслівае, што ў перыяд змены жыццёвых рэалій, у паваротныя моманты гісторыі, калі змены ўцягваюць у адзіны кругазварот падзей велізарныя масы людзей, узмацняецца значнасць «духоўнай камунікацыі». Думаецца, у кантэксце развіцця такой камунікацыі актуальнай становіцца адукацыя чалавека новага «восевага часу». У выхаванні такога чалавека *духоўнасць і маральнасць, без сумнення, выступаюць ключавымі паняццямі.* «Няправільныя ўчынкі наносяць адзінкавае зло, парушэнне ўстаноўленых знакавых сувязяў разрывае саму аснову чалавечага грамадства і робіць Зямлю царствам Сатаны – Аадам» .[3, с. 308]. У многім спрыяе гэтаму сучасная адукацыя, якая стварае ўмовы для абяднення душы пры ўзбагачэнні інфармацыяй.

Духоўнасць як унутраная скіраванасць на вышэйшыя каштоўнасці

Унутраны свет чалавека, матывы, якія заахвочваюць яго да той або іншай дзейнасці, выбар дабра або зла мала залежаць ад тэхнічных дасягненняў і навуковых прарываў. Наадварот, разумны, добра адукаваны нягоднік значна больш небяспечны для грамадства, чым «прасцяк», пра якога з іроніяй кажуць: «Добры чалавек не прафесія». Журботная «прымаўка». З грэбаваннем ставіцца да добрых людзей можа толькі грамадства, якое пакутуе хваробай амаральнасці.

Праблема ў тым, што мы адвучыліся «будаваць» унутраны свет чалавека. Выхаванне ў асноўным скіравана на фарміраванне чалавека знешне: як буду выглядаць у грамадстве, якое месца ў ім займу, якую кар'еру зраблю, які ў мяне будзе дом, машына і шматлікае іншае. Вядома, гэта неабходна для кожнага. А вось унутраная культура, унутраны змест мала каго хвалюе, напаўненнем духоўнага свету чалавека часцей за ўсё ніхто не займаецца. Таму варта не толькі перадаваць маладому пакаленню веды, але і фарміраваць высокую ўнутраную культуру, светлыя, добрыя, маральныя чалавечыя якасці. Прафесіяналізма і эрудыцыі недастаткова для чалавечага шчасця. Да іх павінны быць прыкладзены і іншыя якасці з разраду духоўна-маральных. У кантэксце выхавання паняцце «духоўнасць» прынята суадносіць з пазітыўнымі праявамі актыўнасці духу. Гэтая пазітыўнасць цесна звязана з маральнай пазіцыяй асобы. Магчыма, гэтым і вызначаецца з'яўленне словазлучэння духоўна-маральнае выхаванне.

Духоўнасць паднімае чалавека над штодзённасцю, адкрываючы шлях да «ўнутранай свабоды ад сіл, якія валодаюць знешнім пластом быцця» [4]. Прадстаўнікі розных светапоглядных пазіцый аднадушныя, расцэньваючы духоўнасць як унутраную скіраванасць на вышэйшыя каштоўнасці, якія надаюць жыццю і чалавечай культуры вышэйшае вымярэнне, быццёвае значэнне і сэнс. У чалавеку, як істоце «шматпавярховай і шматпланавай» (М.А. Бярдзяеў), прыроднае, сацыяльнае, культурнае арганічна злучаныя з патэнцыялам унутранай актыўнасці. Гэта актыўнасць набывае пэўную скіраванасць і характар, абумоўленыя ступенню духоўнасці і маральнасці асобы. Маральнасць як інтэгральная асобасная характарыстыка ўключае індывідуальныя каштоўнасна-сэнсавыя ўстаноўкі і асобасныя ўласцівасці і складае ўнутраны псіхалагічны рэсурс устойлівасці чалавека супраць любых праяў зла і разбурэння ўласнай прыроды.

З пазіцый хрысціянскай антрапалогіі, жыццё чалавека вызначаецца логікай і рытмам яго духоўнага развіцця. Па словах А. Швейцэра, «адзіная магчымасць надаць свайму быццю які-небудзь сэнс заключаецца ў тым, каб падняць сваё прыроднае стаўленне да свету да ўзроўню духоўнага» [4, с. 4]. Духоўнасць з'яўляецца найвялікшым вектарам развіцця і захавання чалавека.

Духоўнасць пранізвае ўсе асобасныя сферы. Ахопліваючы эмацыянальна-пачуццёвую сферу, яна нараджае вышэйшы характар адносін да свету, чалавецтва, сябе. Гэта новае вымярэнне ўзнікае за кошт выхаду ў прастору сэнсаў і каштоўнасцяў, якія маюць агульначалавечае значэнне. Духоўнасць праяўляе сябе ў імкненні чалавека ажыццявіць унутраную работу, звязаную з маральным удасканаленнем на аснове самасвядомасці, самавызначэння, свабоднага выбару. Адсюль духоўнасць можна вызначыць як анталагічна абумоўлены стан, іманентна ўласцівы чалавеку, перажыванне цэласнасці, якая праяўляецца на пэўнай стадыі індывідуальна-асобаснага развіцця. Гэты стан абумоўлены патрэбай і здольнасцю шляхам унутраных намаганняў усталёўваць і захоўваць сувязь з надіндывідуальным, а таксама *з надчалавечай* прасторай, у якую ўключана быццё чалавека як разумнай часткі жывой прыроды і ў якой канцэнтруюцца ўсе чалавечыя сэнсы.

Сучасны – постнекласічны – тып рацыянальнасці на пярэдні план навуковага пошуку выводзіць праблему самаарганізацыі складаных сістэм, сярод якіх галоўнае месца займаюць чалавекамерныя (паводле В.С. Сцёпіна) і якія ўключаюць чалавека ў якасці свайго важнейшага кампанента. Узорамі такіх сістэм становяцца біясфера як глабальная экасістэма, аб'екты сучасных біятэхналогій, сацыяльныя аб'екты і чалавек. У стратэгіях дзейнасці са складанымі чалавекамернымі сістэмамі ўзнікае новы тып інтэграцыі ісціны і маральнасці, мэтаскіраванага і каштоўнасна-рацыянальнага дзеяння. Даследаванне такіх сістэм абавязкова павінна ўлічваць магчымыя траекторыі выбару сцэнарыя развіцця з мноства магчымых.

Эфектыўным для даследавання такіх сістэм прызнаецца сацыясінергетычны погляд, які аб'ядноўвае ў сабе ідэі тэорыі самаарганізацыі складаных сістэм з выхадам на сацыяльную сферу (К.Х. Дэлакараў, В.С. Сцёпін, У.П. Бранскі, Л.Д. Беўзенка, Г.А. Кацельнікаў, В.В. Васількова і інш.). К.Х. Дэлакараў лічыць, што ў гэтых умовах няма падстаў ігнараваць эўрыстычныя, філасофска-метадалагічныя магчымасці тэорыі самаарганізацыі складаных сістэм, тым больш калі мы маем справу з такімі складанымі сістэмамі, як «прырода – грамадства – чалавек», сучасны нестабільны соцыум [5]. Паводле В.С. Сцёпіна, новая постнекласічная навука пашырае поле навукі, уключыўшы сацыяльныя каштоўнасці і мэты ў структуру навуковых ведаў.

Такім чынам, спецыфікай постнекласічнай навукі з'яўляецца ўзмацненне аксіялагічнага фактару ў даследаванні такой складанай самаразвіццёвай сістэмы, як «прырода – чалавек – грамадства», а таксама праблемы духоўнага крызісу асобы

з выхадам на ідэі сінергетыкі ў межах існуючага соцыуму. Гаворка ідзе пра абумоўленасць духоўнага крызісу асобы сацыякультурнымі фактарамі і высвятленне ролі каштоўнасцяў у гэтым працэсе.

Педагагічная падтрымка каштоўнасных арыентацый асобы

У кантэксце сінергетычнага падыходу асоба разглядаецца як самарэгуляваная, самакіравальная сістэма, якой уласцівы пэўны набор механізмаў самарэгуляцыі, дзе вядучую ролю кіравальнага фактару адыгрывае індывідуальная сістэма каштоўнасцяў як складаная інфармацыйна ўпарадкаваная сістэма, здольная ў працэсах узаемадзеяння з асяроддзем да адаптыўнай самакарэкцыі і прагрэсіўнай эвалюцыі шляхам выкарыстання механізмаў зваротнай сувязі, адкрытая сістэма, якая не можа існаваць у адрыве ад навакольнага прыроднага і сацыяльнага асяроддзя. Паміж элементамі сістэмы «асоба – грамадства» існуе своеасаблівая дынамічная раўнавага, і ўсякае адхіленне ад яе служыць асноўнай крыніцай актыўнасці сістэмы «асоба» [6].

Паводле Л.І. Анцыферавай, паводзінамі асобы рухае барацьба двух процілеглых пачаткаў, з аднаго боку, гэтае імкненне да зняцця напругі, ураўнаважвання свайго ўзаемадзеяння з сацыяльным асяроддзем, а з другога – пошук пастаяннай напругі, пастаноўка і рэалізацыя праектаў, мэт, задач і каштоўнасцяў, якія кіруюць паводзінамі асобы [7]. Чым устойлівейшыя каштоўнасці асобы, мацнейшыя яе перакананні, прынцыпы, ідэалы, тым больш ярка выяўляецца і яе цэласнасць. Цэласнасць асобы – вынік дынамічнай (няўстойлівай) раўнавагі ў сістэме «асоба – грамадства». Аднак гэтая раўнавага сёння знаходзіцца пад пагрозай парушэння з прычыны тых змен, якія адбываюцца ў грамадстве. Самі змены знешняга асяроддзя з'яўляюцца крыніцай актыўнасці асобы, таму што яна, адаптуючыся да зменлівых умоў, назапашвае карысную інфармацыю, павышае ўзровень сваёй арганізацыі і развіваецца. Такім чынам, змены, што адбываюцца ў грамадстве, з'яўляюцца крыніцай развіцця асобы і ў гэтым сэнсе карысныя для яе.

Застой, адсутнасць змен-стрэсараў у знешнім асяроддзі непазбежна вядуць да рэгрэсу асобы. Аднак гэтыя адхіленні не павінны быць занадта вялікімі. Існуе пэўная мяжа адхіленняў, з якімі здольна справіцца асоба. Калі яны перавышаюць дапушчальныя межы і выходзяць за межы яе прыстасавальных магчымасцяў, то яна пачынае ўспрымаць асяроддзе як крыніцу напругі. Псіхалагічна гэты этап перажываецца асобай як страта сэнсу жыцця, расчараванне ў ранейшых мэтах і каштоўнасцях, пераасэнсаванне мінулага жыццёвага вопыту і адносін, згуба пачуцця ідэнтычнасці, свайго месца ў жыцці грамадства. У свядомасці асобы ўзнікае шырокая «карта магчымасцяў», патэнцыяльных шляхоў развіцця. Яно атрымлівае імаверны, стахастычны характар і дыяпазон верагодных шляхоў развіцця асобы ад найвышэйшых момантаў самаадданасці і творчага самавыяўлення да крайняй ступені дэградацыі [7]. А.М. Князева і С.П. Курдзюмаў вызначаюць гэты хаос як «блуканне ў эвалюцыйных лабірынтах мыслення і ведаў» [8].

Н.М. Мухамеджанава вызначае духоўны крызіс асобы як гранічны выраз хаосу, які носіць амбівалентны характар, г. зн., з аднаго боку, аказвае разбуральнае дзеянне на асобу і ў выніку можа прывесці да згубы асобы, а з іншага – выступае як неабходны момант развіцця чалавека, канструктыўны механізм эвалюцыі, таму што з яго можа развівацца новая арганізацыя і нават нараджэнне новай асобы [6]. Больш за тое, у сацыясінергетычным кантэксце духоўныя крызісы асобы можна прадставіць як заканамерны працэс, які прыводзіць да з'яўлення змен дзейнасці чалавека ў сацыяльным асяроддзі, што можа паслужыць спачатку крыніцай новых супярэчнасцяў, а затым глебай для наступнага ўдасканалення асобы і соцыуму. Заканамернасць крызісаў абумоўлена амбівалентнасцю асобы, наяўнасцю ў яе двух

процілеглых пачаткаў: тэндэнцыі да ўстойлівасці, захавання і тэндэнцыі да змены, фарміравання новых каштоўнасцяў, мэт, планаў, задач.

Не выклікае сумнення той факт, што на крызіснай стадыі развіцця асобы адбываецца ў абсалютнай большасці выпадкаў змена, пераацэньванне каштоўнасцяў. Ранейшая сістэма каштоўнасцяў губляе сваю ўпарадкаванасць. Калі раней яе можна было прадставіць у выглядзе цэласнасці, то зараз гэтая сістэма рассыпаецца, ператвараецца ў хаос. Пераглядаецца і статут асобных каштоўнасцяў у агульнай сістэме.

Такім чынам, крызіс асобы можна вызначыць як біфуркацыйную фазу развіцця складанай самаарганізаванай сістэмы, калі яна знаходзіцца ў сітуацыі выбару магчымай будучай траекторыі развіцця пад уздзеяннем структуры-атрактара. Падпаданне асобы пад уладу пэўнай каштоўнасці, выхад на структуру-атрактар можна лічыць пачаткам пераадолення крызісу. Таму важнейшай перадумовай канструктыўнага выхаду асобы з крызісу з'яўляецца разнастайнасць элементаў індывідуальнай сістэмы каштоўнасцяў. Крыніцай разнастайнасці элементаў каштоўнаснай сістэмы прызнаюцца *каштоўнасны плюралізм,* разнастайнасць духоўнай культуры грамадства, альтэрнатыўныя нормы і ідэалы чалавечых адносін у грамадстве. Варта звярнуць увагу на тое, што, падобная разнастайнасць можа вельмі ўскладніць сітуацыю, у якую трапляе асоба, спрыяць развіццю светапогляднага хаосу, дэзарыентаваць індывіда ў самавызначэнні сябе, сваёй ролі ў грамадстве. Але з іншага боку, асабліва з пазіцыі сінергетычнага бачання, падобная каштоўнасная разнастайнасць можа мець станоўчую ролю, забяспечыць выхад асобаснай сістэмы на новы ўзровень гармоніі больш высокага парадку і нават новай ідэнтычнасці. Засваенне разнастайных каштоўнасцяў грамадства пашырае і ўзбагачае духоўныя магчымасці асобы, паколькі яно спрыяе інтэнсіфікацыі разумовай дзейнасці, якая ў сваю чаргу з'яўляецца неабходнай умовай выбару дамінантнай каштоўнасці, вакол якой дабудоўваецца ўся сістэма асобасных каштоўнасцяў.

Жыццядзейнасць людзей як сацыяльны працэс з пазіцый сацыясінергетыкі разглядаецца як самаарганізаваны адзіны негэнтрапійны працэс, самаразвіццёвая рэальнасць сацыяльнага парадку. Парадку не застылага, закрытага, а парадку ў стадыі станаўлення. Такі парадак характарызуецца працэсам разбурэння дысцыпліны, з'яўленнем новай ініцыятывы, якая патрабуе свайго замацавання і афармлення ў іншай дысцыпліне, на змену якой ідзе новая ініцыятыва і гэтак далей [7].

Сацыяльны працэс уключае хаос, які ўяўляецца не кангламератам мёртвых утварэнняў, а жывым, дынамічным беспарадкам зменлівых працэсаў. У хаосе прабіваюць сабе шлях і выяўляюцца заканамернасці, тэндэнцыі сацыяльнага парадку. Сацыяльны хаос – гэта не аморфнасць, нявызначанасць. Ён мае самыя разнастайныя асаблівасці, спецыфічныя характарыстыкі. Вызначальным момантам тут выступаюць зносіны паміж людзьмі, прычым не абстрактныя, а зносіны жывыя, якія адыгрываюць атракторную ролю ў самаарганізацыі сацыяльных працэсаў. Паколькі стан нельга выхаваць, мае сэнс гаварыць не аб духоўным выхаванні, а аб педагагічнай падтрымцы і суправаджэнні станаўлення асобасных якасцяў, якія спадарожнічаюць і садзейнічаюць духоўнаму развіццю, выхаванню такіх якасцяў, як сумленнасць, пачуццё ўласнай годнасці, імкненне да самаўдасканалення і інш.

Педагагічна павінны быць створаны стымулы, якія нараджаюць асобаснае імкненне да самавыхавання, самавызначэння, маральнага ўдасканалення і духоўнага развіцця, а таксама спрыяльныя гэтаму ўмовы. Кожны выхаванец у момант сустрэчы з педагогамі знаходзіцца на рознай «стартавай пляцоўцы» гатоўнасці, матывацыі да духоўнага і прафесійнага самавызначэння і развіцця, таму кожны павінен прайсці індывідуальны шлях духоўнага і прафесійнага росту і выхавання маральных асобасных якасцяў. Не існуе духоўнасці і маральнасці па-за іх носьбітамі, таму педагагічнае суправаджэнне і падтрымка асобаснага і прафесійнага самавызначэння заўсёды

патрабуюць канкрэтызацыі канцэптуальных і тэхналагічных мадэляў арганізацыі гэтага працэсу.

Усвядомленае ўзыходжанне да духоўнасці пачынаецца з пытання аб сэнсе свайго жыцця, неад'емным складнікам якога з'яўляецца працоўная дзейнасць. Зразумела, пытанні такога роду і стандартныя (правільныя) адказы на іх немагчыма закласці ў адукацыйныя стандарты. Але нішто не перашкаджае ўзмацніць у змесце адукацыі разгляд шэрагу праблем і катэгорый, якія скіроўваюць старшакласнікаў і студэнтаў да сэнсу быцця, такіх як Жыццё, Праца, Дабро, Ісціна, Прыгажосць і Гармонія.

Духоўны рост суправаджаецца фарміраваннем сістэмы каштоўнасных арыенціраў, важных для напаўнення ўласнага жыцця вышэйшымі сэнсамі. Відавочна, для рашэння пералічаных задач неабходна педагагічная дапамога і падтрымка ў любых формах, каб:

- абудзіць духоўнасць як імкненне да выхаду за межы свайго актуальнага ўнутранага стану і далучэнне да шырэйшага культурнага кантэксту жыцця;
- стварыць умовы для свабоднага, асэнсаванага развіцця ў выхаванцаў духоўнага пачатку;
- дапамагчы ў вызначэнні і здзяйсненні індывідуальнага шляху асобаснага і прафесійнага жыцця, ўзыходжання да духоўнасці.

Прынята лічыць, што агульнацывілізацыйны крызіс патрабуе паскарэння тэмпаў сацыякультурнага развіцця грамадства з дапамогай сродкаў адукацыі і камунікацый. Магчыма, варта ў першую чаргу падумаць аб ролі адукацыі не столькі ў паскарэнні, колькі ў ачалавечванні жыцця грамадства. Ва ўмовах, калі тэмпы духоўнага сталення чалавецтва катастрафічна адстаюць ад тэмпаў нарастання татальнага цывілізацыйнага крызісу, праблема экалогіі чалавечага духу становіцца актуальнай як ніколі.

Вопыт паказвае, што ўжо ў старэйшых класах з'яўляецца патрэба асэнсаваць сваё жыццё не як серыю выпадковых разрозненых падзей, а як цэласны працэс, які мае вызначаную мэту і сэнс як для асобы, так і для грамадства ў цэлым. Вытокі такога асэнсавання могуць быць закладзены ў сучаснай сярэдняй школе, а затым атрымаць развіццё ў вышэйшай. А для гэтага асноўныя біялагічныя, хімічныя, матэматычныя, лінгвістычныя, эканамічныя паняцці трэба разглядаць не толькі з пазіцыі інтэрпрэтацыі, а і ў плане іх быццёвага значэння і каштоўнасці. У сувязі з гэтым адукацыя павінна быць скіравана не толькі на фарміраванне ведаў, але і на раскрыццё і пошукі сэнсу чалавечага жыцця, што дапаможа моладзі ажыццявіць сваё асобаснае і прафесійнае самавызначэнне. Прычым неабходна падкрэсліць, што педагагічная дзейнасць прадуктыўная толькі тады, калі яна адпавядае логіцы самаразвіцця суб'екта, логіцы ўзаемадзеяння сіл і тэндэнцый, калі яны прыводзяць у дзеянне механізмы развіцця самой асобы, механізмы фарміравання неабходных уласцівасцяў і якасцяў.

Прыняцце рашэння, выбар траекторыі свайго жыцця, у тым ліку і прафесійнай, гэта адказнасць чалавека за рэалізацыю тых або іншых каштоўнасцяў. У кожнага чалавека свая вобласць адказнасці, дзе ён з'яўляецца неабходным і незаменным. Педагог павінен дапамагчы юнаку асэнсаваць індывідуальную адказнасць у сваёй вобласці. Як правіла, прафесійная дзейнасць з'яўляецца той вобласцю, дзе рэалізуецца чалавечы сэнс і каштоўнасці.

На вырашэнне пастаўленых задач скіраваны распрацаваны намі *сацыяльна-адукацыйны праект*, які прадугледжвае:

- распрацоўку новай гуманітарнай (культурнай) канцэпцыі асобаснага і прафесійнага самавызначэння моладзі, спрыяльнай яе арыентацыі на грамадскія каштоўнасці як сэнсажыццёвыя, асобасны і прафесійны рост;

- падтрымку і суправаджэнне станаўлення асобасных якасцяў, якія спадарожнічаюць і садзейнічаюць духоўнаму развіццю, выхаванню такіх якасцяў, як сумленнасць, пачуццё ўласнай годнасці, імкненне да самаўдасканалення і інш.
- уключэнне элементаў экафіласофіі ў змест адукацыйна-выхаваўчага працэсу у мэтах выхавання пакалення, адказнага за сябе і за Прыроду;
- пашырэнне экалагічнага складніка ў выхаванні навучэнцаў;
- павышэнне значнасці прыродазнаўчых навук;
- уключэнне ў змест грамадазнаўчых навук эканамічных і палітычных мадэляў такіх грамадстваў, у якіх бы на першае месца ставіліся інтарэсы Прыроды;
- паказ на занятках па гісторыі вынікаў разбуральнага дзеяння чалавека на прыроду, калі ён ваюе, узводзіць заводы, а не толькі расказваць пра даты той ці іншай падзеі;
- прапаганду новай аксіялогіі, у аснове якой прынцып тэхна-гуманітарнага балансу, які выяўляе карэляцыі паміж узроўнем навукова-тэхнічнай моцы грамадства і станам яго культурных рэгулятыўных механізмаў;
- гарманізацыю рознаскіраваных каштоўнасных арыентацый моладзі, спрыяльных з'яўленню новых магчымасцяў самавызначэння і самарэалізацыі;
- рэарыентацыю духоўных каштоўнасцяў маладых людзей на аснове сінтэзу традыцыйнай сістэмы каштоўнасных арыентацый у сферы прафесійнага выбару і новых узораў прафесійнага самавызначэння;
- стварэнне ўмоў для духоўнага развіцця моладзі як суб'екта нацыянальнай культуры, яе творчых, адаптацыйных, пазнавальных, інтэграцыйных, ідэнтыфікацыйных і іншых індывідуальных і грамадскіх магчымасцяў, здольных стабілізаваць стан раўнавагі, устойлівасць прафесійнага выбару;
- гарманізацыю адаптыўнай дзейнасці, якая залежыць ад сацыякультурных умоў і механізму сацыяльнага кантролю і мэтаскіраванай дзейнасці, што выяўляецца ў імкненні да самаўдасканалення і самаактуалізацыі, гонару за здольнасць пераадольваць перашкоды, здзяйсняць адкрыцці, пашыраючы пры гэтым чалавечыя магчымасці праз уключэнне моладзі ў праектную і даследчую дзейнасць;
- фарміраванне матывацыі і самакантролю як пачуцця адказнасці і абавязку ў процівагу матывацыі індывідуалізаванага задавальнення і асабістай выгоды;
- развіццё прафесійнай скіраванасці асобы, вызначанай суадносінамі атрыманых ад грамадства матэрыяльных і духоўных выгод і ўкладам, уносімым самой асобай у развіццё грамадства падчас прафесійнай і грамадскай дзейнасці;
- стварэнне ўмоў для развіцця як біфуркацыйных, так і адаптацыйных механізмаў асобы, якая самавызначаецца, захаванне яе стабілізацыйнага ядра, якое не дало б разбурыцца сістэме, калі пад пагрозу ставіцца цэласнасць самой асобы;
- выкарыстанне нявызначанасці як эксперыментальнай пляцоўкі для мадэлявання новых спосабаў прафесійнага самавызначэння падчас сэнсажыццёвага выбару праз уключэнне механізму самаарганізацыі, самадабудовы, аўтапаэзісу;
- фарміраванне здольнасцяў да пастаноўкі мэт і спосабаў іх дасягнення, рэфлексіўных здольнасцяў, якія дазваляюць кантраляваць свае пачуцці і ўчынкі, суадносіць іх з сацыяльнай шкалой адзнак, прадбачыць наступствы здзейсненых асобасных і прафесійных выбараў;
- аказанне такой педагагічнай падтрымкі ў планаванні, праектаванні, выбары, у якіх у поўнай меры рэалізуецца духоўнае станаўленне асобы;
- выкарыстанне духоўнай культуры як негэнтрапійнай крыніцы самаразвіцця і самавызначэння моладзі, арыентацыя на «быць», а не «мець»;

- прыняцце асобы як безумоўнай каштоўнасці і дадзенасці, паважліва ставячыся да гісторыі яе жыцця, развіцця, спецыфікі жыццёвага і прафесійнага станаўлення;
- рэалізацыю патэнцыялу самаарганізацыі асобы праз раскрыццё закладзеных у ёй задаткаў, творчых здольнасцяў, задавальненне пазнавальных і прафесійных інтарэсаў, патрэб, іх арыентацыя на гарманічнае развіццё і асобы, і грамадства;
- напаўненне працэсу ўзаемадзеяння з асобай, якая самавызначаецца, каштоўнасным зместам, арыентаваным на вышэйшыя каштоўнасці агульначалавечай культуры: чалавек, жыццё, прырода, праца, пазнанне, зносіны;

Прадстаўлены праект можа быць выкарыстаны выкладчыкамі агульнаадукацыйнай і вышэйшай школы, якія павінны ўзяць на сябе адказнасць за змену вектара светаадчування моладзі, яе духоўнае станаўленне і каштоўнаснае самавызначэнне.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

2. Гессен, С.И. Педагогические сочинения / С.И. Гессен. – Саранск : Кр. Окт., 2001.– 472 с.

3. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб : «Искусство – СПБ», 2000. – С. 50–395.

4. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 572 с.

5. Делокаров, К.Х. Глобализация и теория хаоса / К.Х. Делокаров // Глобализация: синергетический подход. – М. : РАГС, 2002.

6. Мухамеджанова, Н.М. Теория модернизации в эпоху постмодерна / Н.М. Мухамеджанова // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 3.01. 2010. ON LINE.

7. Анциферова, Л.И. Психическое формирование и развитие личности / Л.И. Анциферова. – М. : Наука, 1981. – 159 с.

8. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб. : Алетейя, 2002. – 414 с.

9. Тишин, А.И. Хаос: типологизация и основные виды / А.И. Тишин // Общечеловеческое и национальное в философии: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 10-летию Кыргызско-Российского Славянского ун-та. – Бишкек : КРСУ, 2003. – С. 236–239.

Kovalevich M.S. **Personal Value Orientations and Their Pedagogic as Support: Synergetic Approach**

In the context of synergetic approach a person is viewed as self-regulated, self-managed system, which is characterized by a set of mechanisms of self-regulation, where the leading role of the managing factor is fulfilled by an individual scheme of values as a complex informatively ordered system, ready for adaptive self-correction and progressive evolution in the processes of cooperation with the environment. The project of pedagogical support and maintenance of personal traits, which encourage spiritual development, breeding of responsibility, self-respect, intention for self-development, and the like, is presented in the article. That's why education must be directed not only on forming knowledge, but also on discovering and searching for the person's meaning of life, which will help the youth to accomplish their personal and professional self-identification, encourage their spirituality as an intention to cross the borders of actual inner state and to join a wider cultural life context.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 23.05.2011

УДК 378:001

Д.А. Старовойтова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ КАК ФАКТОР КАЧЕСТВА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ статистических отчётов Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь позволяет установить тенденцию к снижению качества процесса и результатов диссертационных исследований в области социально-гуманитарных наук. Указываются конкретные методологические недостатки работ: неактуальность, отсутствие логики исследования, низкая теоретическая и практическая значимость результатов, шаблонность и очевидность выводов, отсутствие однозначности научных терминов и др. В данной статье обосновывается актуальность формирования у исследователей методологической рефлексии как фактора качества научного исследования. Представлена трактовка понятия «рефлексия» в разных науках. Особый акцент сделан на рассмотрении данного понятия в методологии науки: рефлексия есть функция науки, заключающаяся в ревизии, экспертизе самой себя; рефлексия есть «самосознание» науки. Методологическая рефлексия рассмотрена также в качестве инварианты методологической компетентности, методологической культуры педагога-исследователя. В статье раскрывается ценность методологической рефлексии на всех этапах научного поиска. Аргументируется необходимость «тотальной» методологической рефлексии педагогом-исследователем процесса и результатов исследования с позиции методологических норм, критериев качества.

Введение

По статистике ВАК Республики Беларусь, в 2010 году на разных этапах экспертизы отклонено 10,9 % от общего числа всех рассмотренных диссертаций. Наибольший процент отклонённых диссертаций по педагогическим наукам – 35 % [1]. Экспертными советами ВАК по гуманитарным наукам проведён анализ отрицательных заключений по диссертациям в области гуманитарных наук, на основании которого выделены основные недостатки диссертационных исследований и предложены рекомендации для их устранения. В аналитической справке «О недостатках при планировании, подготовке и экспертизе диссертаций по гуманитарным наукам, послуживших основанием для их отклонения в ВАК» указываются следующие недостатки [2]:

- неточности в определении объекта и предмета исследования;
- подмена новизны исследования его актуальностью;
- общеизвестность или заимствованный характер выносимых на защиту положений;
- неопределённость новизны собственного исследования;
- нечёткость в обозначении авторских позиций соискателя учёной степени;
- имитация научности, оригинальности;
- противоречивость теоретических позиций и как следствие нарушение логики изложения и подачи материала;
- отсутствие логической последовательности между поставленными задачами, положениями, выносимыми на защиту, и пунктами заключения;
- отсутствие анализа использованных литературных источников, вольное обращение с понятиями, наукообразный стиль;
- описательный характер диссертаций;
- отсутствие чёткого замысла диссертационного исследования;
- неадекватность используемого в диссертации инструментария;

- некорректное использование терминологии;
- произвольная интерпретация полученных в процессе эксперимента результатов;
- подмена формирующего эксперимента отчетно-экспериментальной работой, где описан опыт работы автора диссертации или других лиц;
- недостаточная теоретическая и практическая значимость полученных результатов;
- формальный характер внедрения результатов исследования и др.

Основная детерминанта такого состояния – низкий уровень методологической культуры исследователей в целом, несформированность у них методологической рефлексии в частности.

Рефлексия как объект научных исследований

В настоящее время рефлексия является объектом рассмотрения многих наук: философии, методологии науки, психологии, педагогики и других, в каждой из них данный термин имеет свои семантические оттенки. Так, под рефлексией в *философии* понимают «тип… мышления, направленный на осмысление и обоснование собственных предпосылок, требующий обращения сознания на себя» [3, с. 882]. Рефлексия есть способность человека «сделать предметом размышления сами результаты и выводы умственной деятельности, пытаясь постичь их смысл, общие цели или отсутствие таковых» [4, с. 293]. Здесь подразумевается деятельность, требующая «обращения сознания на себя». В *психологии* под рефлексией понимается самоанализ, осмысление, оценка предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни. Смыслом рефлексии выступает переход неявного знания в явное, формализованное и логически расчленённое [5]. Таким образом, здесь акцент делается на рассмотрении процесса самопознания человеком своих внутренних психических процессов и состояний. В *психологической антропологии* самым главным и центральным феноменом человеческой субъективности выступает именно рефлексия, под которой понимается «такая специфически человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)» [6, с. 161]. Кроме того, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что «именно рефлексия есть то, что обеспечивает выход из полной поглощённости непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне её, для суждения о ней» [6, с. 180]. Акцент сделан на рассмотрении рефлексии в качестве основания для становления и развития человека.

В *методологии науки* рефлексия – это не просто стремление к воспроизведению, отражению реальности, а стремление к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания (Э.Г. Юдин). Наука поэтому, «в силу своей теоретичности, немыслима вне постоянно углубляющейся самокритики, а развитие научного познания выступает не только как накопление положительных знаний, но и как развитие самосознания науки» [7, с. 35]. Именно наличие критической рефлексии выступает характерной чертой научного знания, в отличие от стихийно-эмпирического.

Рефлексия над способами научно-познавательной деятельности, как отмечает В.С. Швырёв, представляет собой акты мышления, которые направлены на выявление и сознательный контроль условий, оснований и средств деятельности по формированию и развитию научного знания. Автор особо подчёркивает, что «степень рефлексивности научного мышления пропорциональна… степени осознанности приёмов и способов, посредством которых оно осуществляется, степени сознательного контроля над ними и овладения ими» [8, с. 25]. Рефлексия выполняет функцию самосознания науки. «Это само-

сознание функционирует через посредство выработанных в науке… рефлексивных механизмов, то есть… понятий о методах научного исследования, формах и структурах знания, операциях и приёмах, критериях оценки действий по формированию и развитию знания… Для научного мышления характерно сознательное, критико-рефлексивное отношение к своим задачам и к средствам, способам их решения» [8, с. 26]. Таким образом, функция рефлексии в науке заключается в ревизии, логико-методологической экспертизе самой себя. Однако рефлексия выступает также в качестве критерия и атрибута методологической компетентности, культуры исследователя, рассматривается как его качество (свойство), детерминирующее качество научных продуктов.

Специфика методологической рефлексии педагога-исследователя как компонента его методологической культуры

Методологическая культура есть культура мышления, основанная на рефлексии (В.В. Краевский). Учёный в качестве компонентов методологической культуры педагога-исследователя рассматривал следующие: методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определённых концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [9; 10].

С позиции С.Н. Северина, методологическая культура педагога-исследователя – это личностное образование, интегрирующее ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения; когнитивные метаспособности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления)), персональный интеллектуальный стиль (стиль постановки и решения научной проблемы), обусловливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания [11]. Исследователь отмечает, что методологическая компетентность, ядро которой составляют системные и действенные методологические знания, методологические умения, когнитивные метаспособности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), выступает сущностным инвариантным признаком; ценностное сознание, персональный интеллектуальный стиль – вариативными признаками. Методологическая компетентность проявляется в высоком уровне развития эвристичности, методологичности и рефлексивности научного мышления. Под методологической рефлексией понимается «свойство научного мышления, заключающееся в самоанализе, переосмыслении процедуры и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей с целью коррекции» [11, с. 59]. Педагогу-исследователю необходимо проанализировать процедуру и результаты собственного исследования сквозь призму следующих методологических норм: критериев научности (научно-познавательная цель, адекватное применение методов научного исследования задачам исследования, однозначность терминологии), критериев научности социально-гуманитарных исследований (корректность использования статистических методов и качественная интерпретация результатов, «взаимовлияние» субъекта и объекта исследования, корректность использования формально-логических правил и др.), методологических критериев качества исследования (актуальность проблемы, темы, объект исследования, его предмет, цель, задачи, эвристичность гипотезы и защищаемых положений, степень новизны, теоретической и практической значимости результатов), степени корреляции между компонентами методологического аппарата и др.

В.В. Краевский и Е.В. Бережнова указывают на то, что существенной частью рефлексии по поводу исследовательской деятельности выступает привычка задавать вопросы самому себе. Так, для анализа системы методологических характеристик исследователями предлагается комплекс вопросов: при формулировке проблемы –

что надо изучить из того, что ранее в науке не было изучено; при формулировке темы – как это назвать; актуальности – почему именно эту проблему нужно в настоящее время изучать; объекта исследования – что рассматривается; предмета исследования – как рассматривается объект, в каком ракурсе; цели исследования – какой результат предполагается получить, каким, в общих чертах, видится этот результат ещё до его получения; задач – что нужно сделать, чтобы цель была достигнута; гипотезы и защищаемых положений – что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нём такого, чего не замечают другие; новизны результатов – что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые; значения для науки – в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие её содержание; значения для практики – какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов [12;13].

Методологическую рефлексию необходимо осуществлять на всех этапах научного исследования: на этапе проектирования, в процессе осуществления исследования (реализации цели и задач), а также на рефлексивно-оценочном этапе осуществлённого исследования, когда определяются новизна, теоретическая и практическая значимость его результатов. Вначале соискателю учёной степени необходимо осуществить «*рефлексивный выход*» (Г.П. Щедровицкий). Так, на начальном этапе исследования нужно качественно проанализировать научные источники по проблеме с целью аргументации теоретической актуальности темы исследования и на этой основе начинать проектирование своей исследовательской деятельности. Необходимо рефлексировать процедуру и результаты исследований других авторов как источник повышения своего уровня методологической культуры и качества научного исследования в целом.

При проектировании собственного исследования необходимо определить и установить связь между его основными методологическими характеристиками (проблемой, актуальностью, темой, объектом, предметом и др.). Следует определить проблемное поле предстоящего исследования. Необходимо помнить, что научная проблема – «белое пятно на карте науки» (В.В. Краевский). Поэтому на данном этапе ценность методологической рефлексии заключается в том, чтобы на основе критического анализа научных источников определить проблему именно для науки, а не для себя по причине своего незнания, недостаточной теоретической или практической компетентности. После постановки проблемы формулируется тема исследования, обосновывается её актуальность, определяются объект и предмет. Далее ставится цель, которая конкретизируется в задачах, выдвигается гипотеза исследования. Очень часто именно на этом этапе возникает ряд трудностей. Не всегда удачной является формулировка темы. Так, например, очень широко сформулированы следующие темы: «Проектировочные умения педагога», «Проектная культура педагога». Корректным может быть название «Содержание и методы формирования у будущих педагогов проектировочных умений в процессе преподавания педагогических дисциплин». Соискатель учёной степени с низким уровнем сформированности методологической рефлексии не устанавливает корреляционные зависимости между основными методологическими характеристиками: «цель – задачи», «объект – предмет», «тема – объект – предмет – цель – задачи – результат» и др. Рассмотрим следующие формулировки характеристик исследования: объект исследования – процесс подготовки студентов, направленный на развитие у них проектировочных умений, предмет исследования – проектировочные умения студентов-гуманитариев; тема – формирование проектировочных умений у студентов-гуманитариев, цель – разработать методику формирования проектировочных умений, задачи: 1) раскрыть сущность понятия «проектировочные умения»; 2) изучить степень разработанности проблемы формирования проектировочных умений в науке и практи-

ке; 3) построить модель формирования проектировочных умений у студентов-гуманитариев. Так, в первом примере предмет определяется в области психологии. Во втором случае целью является разработка методики формирования названных выше умений, которая абсолютно не находит отражения в задачах данного исследования. Приведём в качестве примера корректные формулировки методологических характеристик из диссертационного исследования Г.О. Рощиной. Тема – «Формирование проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже»; цель – «выявить и обосновать педагогические условия и эффективные средства формирования проектировочно-управленческих умений у студентов колледжа»; объект – «процесс формирования проектировочно-управленческих умений у студентов»; предмет – «педагогические условия и средства формирования проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже»; задачи: «1. Определить сущность и структуру проектировочно-управленческих умений. 2. Выявить критерии, показатели и уровни сформированности исследуемых умений. 3. Обосновать модель формирования проектировочно-управленческих умений. 4. Выявить организационно-педагогические условия формирования проектировочно-управленческих умений. 5. Разработать комплекс педагогических средств для формирования проектировочно-управленческих умений» [14, с. 4–5].

В.В. Краевский указывает на то, что зачастую гипотеза и защищаемые положения носят тривиальный, самоочевидный характер [10]. Приведём пример нетривиальной гипотезы из диссертации В.М. Баженова: «Формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений будет эффективным при педагогическом обеспечении самоопределения будущего специалиста в содержательном приоритете собственной профессиональной подготовки и проектирования им собственной деятельности, самореализации субъекта в ходе выполнения самостоятельных педагогических, технологических и предпринимательских проектов, процесса усвоения студентом обобщённого алгоритма проектирования и конструирования деятельности…» [15, с. 5].

В начале исследования необходимо также осуществить рефлексию понятийно-категориального аппарата с целью соблюдения одного из критериев научности работы – терминологической однозначности – и структурировать понятийное поле собственного исследования. Для качественного осуществления вышеназванных мыследеятельностных процедур на этапе проектирования исследователю нужно иметь сильную теоретическую базу (системные общенаучные и методологические знания), которая выступает одним из условий качественной методологической рефлексии.

В ходе исследования необходимо определить целесообразность и эффективность используемого методологического инструментария (методы, методики, техники исследования), его соответствие целям и задачам исследования, в случае необходимости заменять его другим с целью оптимизации процесса. Педагогу-исследователю следует принимать во внимание результаты исследований, полученные другими авторами, с целью постоянного переосмысления собственного исследования («цель – содержание – инструментарий – результат»). Соискатель учёной степени должен также уметь критически экстраполировать научные результаты в смежных научных областях. Так, методологическим основанием педагогических исследований выступают философские и общенаучные концепции и подходы. В ходе педагогического эксперимента целесообразно использовать результаты психологических исследований (например, специфику и динамику психических процессов). Многие социологические методы, приёмы, методики являются важным диагностическим инструментарием, применяемым в педагогических исследованиях.

После проведённого исследования необходимо занять позицию независимого оппонента относительно своей работы, уметь абстрагироваться от собственных резуль-

татов, чтобы объективно определить уровень новизны полученных результатов (уровень конкретизации, дополнения, преобразования (В.М. Полонский)), их теоретическую и практическую значимость (процесс идентификации и оценки результатов научного исследования). Объективно определить степень новизны результатов можно лишь в том случае, если они «рельефно» прописаны. В данном контексте приведём цитату В.В. Краевского: «Конечно, в том смысле, в каком Колумб (или кто-то другой, как теперь выясняется) открыл Америку, говорить о новизне в педагогике не стоит. Вряд ли мы изобретём, например, совсем новые методы обучения. Новизна появляется за счёт нового структурирования уже имеющихся элементов в соответствии с новыми задачами образования и новыми этапами развития науки» [10, с. 230]. Однако новизна не должна констатироваться следующим образом: «проанализирована литература по теме исследования», «изучена специфика формирования проектировочных умений студентов-гуманитариев» и т.п., так как в таких формулировках нет конкретного указания на те результаты, которые получены впервые. Все соискатели учёной степени изучают, например, научную литературу по проблематике исследования. Содержательно прописана новизна исследования у В.М. Баженова: «… определены педагогические условия, обеспечивающие формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений: личностно-ориентированное информирование будущего специалиста; развёртывание поля социально-профессиональных проб…» [15, с. 7]. При определении теоретической значимости проведённого исследования соискателю необходимо установить, какое значение имеет его концепция для строительства «здания науки» в целом и что именно она развивает. Так, в диссертации Н.Г. Никокошевой теоретическая значимость заключается «в уточнении сущности и значения понятия «проект», под которым мы понимаем разработанную систему и структуру действий педагога для подготовки к реализации конкретной педагогической задачи с определением роли и места каждого действия, их участников и условий, необходимых для эффективности всей системы действий» [16, с. 11]. В качестве примера формулировки значения результатов исследования для практики приведём цитату из диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук В.П. Бедерхановой: «разработанные методики совместного проектирования взрослых и детей, проектировочных, продуктивных, диагностических игр, сборов могут быть использованы и уже широко используются в образовательной практике России» [17, с. 15–16].

О высоком уровне методологической рефлексии можно судить, если на рефлексивно-оценочном этапе исследователь представляет свою работу в виде паспорта результатов [18] (метод паспортизации), составляет корреляционные матрицы. Важно, чтобы на каждом этапе исследовательской работы были чётко определены объекты рефлексии, которыми могут выступать, например, методы научного исследования, приёмы, качественные диагностические шкалы, критерии и показатели, диагностические методики, технологические алгоритмы исследования.

Заключение

Для организации и проведения качественного научного исследования необходим высокий уровень сформированности у педагога-исследователя методологической рефлексии, которая будет способствовать осмыслению исследователем собственной деятельности с позиции дескриптивного и прескриптивного методологического знания с целью последующей коррекции. Значение методологической рефлексии заключается в корректировке степени корреляции между методологическими характеристиками исследования. Чтобы объективно оценить процедуру и результат исследования, необходимо предельно конкретно формулировать компоненты методологического аппарата. При обосновании актуальности исследования следует представить актуальность на-

правления, теоретическую и практическую актуальность темы (В.В. Краевский). На этапе проектирования ценность методологической рефлексии состоит в определении и структурировании корреляционных зависимостей между методологическими характеристиками собственного исследования, система которых выступает критерием качества научного исследования: «цель – содержание – инструментарий – результат», «объект – предмет», «цель – задачи – результат» и др. На этапе опытной и/или экспериментальной работы соискатель учёной степени с высоким уровнем методологической рефлексии адекватно применяет инструментарий, заменяет его в случае необходимости другим с целью коррекции. На этапе оценки полученных результатов исследования без рефлексии невозможно содержательно с позиции методологических норм и критериев качества определить и проранжировать их ценность. Метод паспортизации служит для определения новизны, теоретической и практической значимости, например, разработанной методики. В этой связи отметим необходимость именно «тотальной» методологической рефлексии педагога-исследователя на всех этапах научного исследования с целью обеспечения его качества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об итогах работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь в 2010 году [Электронный ресурс] // Электрон. науч.-теорет. и информ.-метод. журн. «Атэстацыя». – 2011. – Вып. № 1. – Режим доступа: http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=1076. – Дата доступа: 10.05.2011.

2. Аналитическая справка «О недостатках при планировании, подготовке и экспертизе диссертаций по гуманитарным наукам, послуживших основанием для их отклонения в ВАК» [Электронный ресурс] // Электрон. науч.-теорет. и информ.-метод. журн. «Атэстацыя». – 2009. – Выпуск № 3–4. – Режим доступа: http://journal.vak.org.by/index.php?go=Pages&in=view&id=513. – Дата доступа: 31.03.2011.

3. История философии : Энциклопедия / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.

4. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.

5. Дьяченко, М.И. Краткий психологический словарь / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Народная асвета, 1996. – 399 с.

6. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека : Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.

7. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

8. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырёв. – М. : Политиздат, 1984. – 232 с.

9. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.

10. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

11. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики : пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.

12. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 72–79.

13. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

14. Рощина, Г.О. Формирование проектировочно-управленческих умений у будущих учителей в колледже : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.О. Рощина ; Ярославск. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2007. – 22 с.

15. Баженов, В.М. Педагогические условия формирования у будущих учителей технологии и предпринимательства проектировочных и конструктивных умений : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / В.М. Баженов ; Костромск. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова. – Ярославль, 2000. – 19 с.

16. Никокошева, Н.Г. Комплекс проектов как средство формирования проектировочных умений у будущих учителей: дис. … канд. пед. наук :13.00.08 / Н.Г. Никокошева. – Екатеринбург, 2006. – 174 л.

17. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 ; 19.00.07 / В.П. Бедерханова ; Кубанск. гос. ун-т. – Краснодар, 2002. – 47 с.

18. Сендер, А.Н. Практикум по методологии педагогики / А.Н. Сендер, С.Н. Северин; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – 64 с.

Staravoitava D.A. **Methodological Reflection of a Teacher-Researcher as a Quality Factor of Scientific Research**

The analysis of statistic reports of the Supreme Certification Board of the Republic of Belarus enables to establish the tendency to lowering the quality of preparing and defending theses in the field of humanities. The report points out the particular shortcomings of the theses: lack of topicality, absence of research logic, low theoretical and practical significance of their results, triteness and obviousness of conclusions, inconsistent usage of scientific terms, etc. The article substantiates the urgent necessity of forming researchers' methodological reflection as a quality factor of scientific research. It presents the interpretation of the notion of «reflection» by various sciences. Special emphasis is laid on treating this notion in methodology of science: reflection is a function of science which consists of revising and examining itself, as reflection is «self-consciousness» of science. Methodological reflection is also regarded as an invariant of methodological competence and methodological culture of a teacher-researcher. The article reveals the value of methodological reflection at all stages of scientific research. Special reasons are given for a teacher-researcher to prove the necessity of the «total» methodological reflection of the process and its results in terms of methodological norms and quality criteria.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 09.09.2011

УДК 378. 016

Е.И. Якуш

СУЩНОСЬ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИЦЕЕВ К ИЗБРАННОЙ ПРОФЕССИИ»: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

Одним из важных условий совершенствования процесса подготовки будущих рабочих и специалистов, повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда является формирование у них ценностного отношения к избранной профессии. В условиях кардинальных общественных и экономических преобразований проблема формирования ценностного отношения к избранной профессии в педагогическом процессе в профессиональных лицеях приобретает важное социально-педагогическое значение. От ее успешного решения во многом зависит не только производительность труда, по и психологический комфорт самого труженика. В статье рассматривается сущность понятия «ценностное отношение» с точки зрения различных научных подходов, проблема формирования ценностного отношения к избранной профессии у учащихся профессиональных лицеев, условия его формирования.

Введение

В условиях активных социально-экономических трансформаций возросли требования к специалисту-профессионалу, его компетентности, ответственности за свою карьеру, профессиональное самообразование. Общество выдвинуло на первый план в подготовке специалистов следующие требования: осознанный личностно-ориентированный выборы профессии; формирование готовности к профессиональной деятельности; стремление совершенствовать свое мастерство; развитие компетентности и мобильности, гибкости и самостоятельности в поисках решения профессиональных задач; достижение уровня профессиональной зрелости, позволяющей личности выступать субъектом труда. В свою очередь личность выдвигает свои требования к избираемой профессии: интересная работа и возможность самореализации; общественное признание и социальный статус; материальное обеспечение разумных потребностей. Система профтехобразования должна решить сложную социально-педагогическую задачу согласования требований общества к профессиональной подготовке и личными устремлениями индивида к самореализации и саморазвитию.

Формирование ценностного отношения к профессии объективно становится важнейшим условием успешности подготовки специалиста. Понимание смысла и значимости формирования у учащихся ценностного отношения к профессии в процессе становления специалиста обусловливает необходимость междисциплинарного подхода к организации и содержанию педагогического процесса в учреждениях профессионально-технического образования.

Содержание понятия «ценностное отношение к избранной профессии»

«Ядром» исследуемой проблемы выступает понятие «ценностное отношение». Ценностное отношение является одним из механизмов регуляции поведения личности и ее профессиональной деятельности. Логика теоретической и методической разработки формирования у учащихся ценностного отношения к избранной профессии выдвигает задачу научного анализа, рефлексии философской, социологической, психолого-педагогической научной литературы, что связано с необходимостью определения общих, инвариантных, существенных свойств данного понятия: его сущности, связи

с другими понятиями (потребности, ценности, мотивы), «смыслы» рассмотрения составляющих его аспектов: отношение и ценностное отношение.

Понятие «отношение» является основополагающим, в то время как «ценностное» выступает как качественная характеристика первого. Под отношением в философии понимается способ сопричастного бытия вещей как условие выявления и реализации скрытых в них свойств. Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, оно раскрывается как форма участия или соучастия в чем-либо, значимости чего-либо. Конкретное значение объекта или его свойств возникает тогда, когда субъект вступает во взаимодействие с объектом, вовлекая его в материальный или духовный мир человеческой деятельности. Отношение указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением первого для второго.

Теоретически отношение характеризуется наличием стремления личности, ее активностью: чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение. Стремления составляют субъективную сторону отношения; они возникают как отражение реально существующего бытия во взаимосвязи с элементами будущего, с предполагаемыми результатами деятельности. Стремления – побудительная причина действия, следовательно, отношения динамичны, изменчивы и воспитуемы. Потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, убеждения представляют различные аспекты отношений. В процессе деятельности формируются субъективные позиции личности, а деятельность становится средством воспитания. Ее эффективность определяется тем, в какой мере она обеспечивает формирование субъективных отношений личности, ее мотивационной сферы, потребностей и целей [12].

В психологии исследованию отношений человека посвящены труды А.Г. Ковалева, Н.Д. Левитова, Д.А. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и др. Так, В.Н. Мясищев определял отношение как свойство личности, Д.Н. Узнадзе – как установку, С.Л. Рубинштейн – как направленность личности. Являясь интегральным свойством личности, субъективное отношение накладывает отпечаток на все психические процессы. Особенно отчетливо это выражается в их эмоциональном тоне, а также в выборе и принятии решений. Посредством отношений формируются специфические образования: привычки, стереотипы, способы взаимодействия с другими людьми, стиль поведения.

Целостность отношения последовательно отстаивалась В.Н. Мясищевым, который рассматривал его как единицу психического анализа личности. Описывая отношения как субъективную сторону взаимодействия человека с окружающей действительностью, он определял их как интегральную позицию личности в целом и выделил три основных типа отношений человека: к миру вещей, к людям, к самому себе [14]. Типы отношений человека и их содержание через явления представлены на рисунке 1.

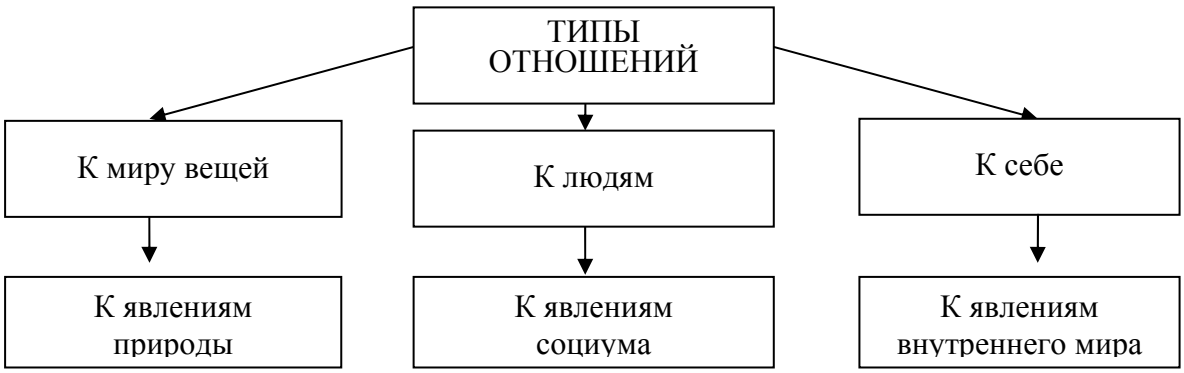


Рисунок 1 – Типы отношений человека

Рассматривая динамику отношения, В.Н. Мясищев определил четыре уровня его развития: условно-рефлекторный, конкретно-эмоциональный, конкретно-личностный и собственно-духовный [14]. Уровни развития отношений и их содержание представлены на рисунке 2. Отношения и их взаимосвязь с деятельностью и ценностями личности характеризуются следующими положениями:

а) отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте психическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях и переживаниях;

б) отношения избирательны в эмоционально-оценочном смысле; сознательное отношение представляет собой высший уровень отношения;

в) отношения образуются и формируются в процессе деятельности;

г) подлинно человеческие отношения-цели – это ценности;

д) отношения есть потенциал, определяющий степени: интереса, выраженности эмоций, напряжения желания или потребности. Поэтому отношения являются движущей силой развития личности [14].

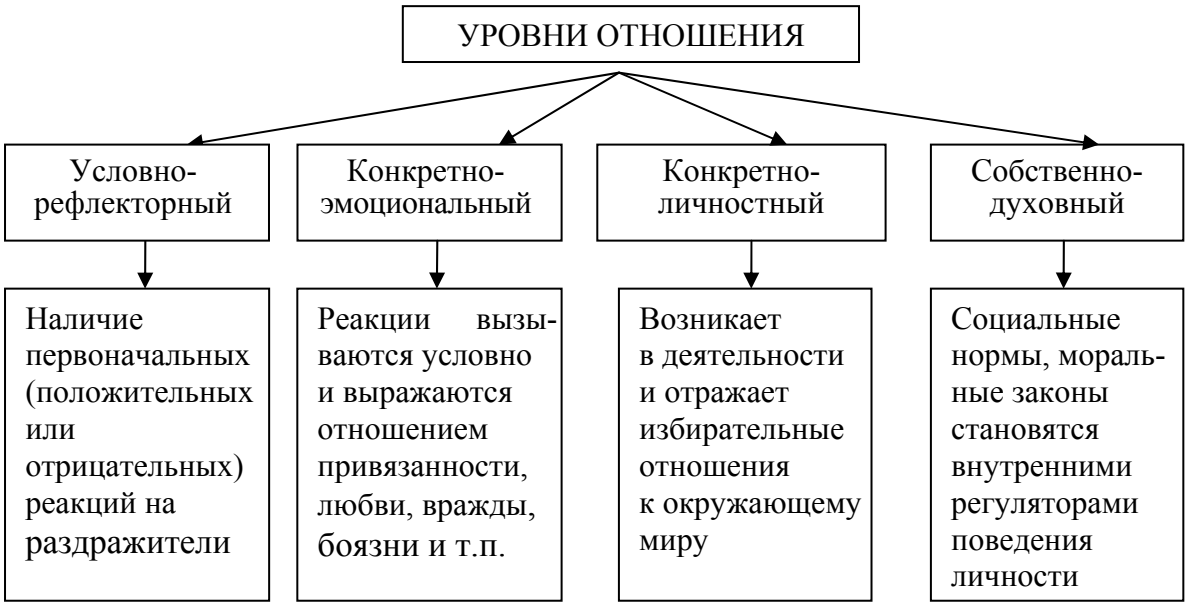


Рисунок 2 – Уровни развития отношения

Логически отношения, по мнению Э.С. Аришиной, являются гипотетически конструктивными. Они проявляются в осознанном опыте, вербальных реакциях, определенном поведении и физиологических симптомах. Характер отношений определяется на основании наблюдаемых и оцениваемых реакций индивида на конкретные обстоятельства.

Создавая необходимые внешние воздействия и регулируя их, можно в известной мере управлять субъективными переживаниями учащихся, а также соответствующим образом направлять их. Ценность человека определяется тем, к каким отношениям он стремится, какие из них способен проявлять к самому себе и устанавливать с другими людьми. Как указывает В.Н. Мясищев, отношения выражаются во внешнем поведении и внутреннем мире личности, то есть в сфере чувств, воли и мышления человека, и проявляются в единстве интеллектуальной, эмоциональной и действенной сторон личности [14]. Характеристика отношений, данная В. Н. Мясищевым, включающая, наряду с познавательным и волевым, эмоциональный аспект, позволяет считать эмоциональный компонент более важным в структуре отношений учащихся. Это означает, что только целенаправленный отбор оптимального содержания и эффективных средств влияния

на эмоциональные процессы психики учащихся обеспечивает возможность формирования у них эмоционально-позитивных отношений к явлениям действительности.

Для понимания сущности процесса формирования у учащихся ценностного отношения к профессии весьма существенным выступает суждение о том, что «отношение по своей природе процессуально, оно есть психическая и практическая деятельность», а эмоциональное отношение включает не только оценку, но и действие оценивания [4 с. 19]. По утверждению психологов, пережитые эмоции ведут к возникновению эмоциональных обобщений, подобно тому, как мышление создает понятия. Однако эмоции, утверждает В.И. Додонов, не просто дают оценку поступающей в мозг информации о реальном, одновременно они функционально и энергетически подготавливают организм к поведению, адекватному этой оценке [4].

Значимой в методическом аспекте для проводимого исследования является идея Б.Г. Ананьева о том, что отношения, будучи многократно повторенными в различных ситуациях, закрепленными в сознании и поведении человека, приобретают устойчивость и, продолжая оставаться отношениями, становятся характерными для него. «Практически осуществляемое человеком отношение становится чертой характера, когда оно укореняется в жизни, обживается, проходит красной нитью через различные срезы личности, становится постоянным, устойчивым и внутренне значимым для человека» [2, с. 77].

Отношение как педагогическая категория и фактор формирования личности учащегося всесторонне проанализировано белорусским педагогом И.Ф. Харламовым. Он трактует отношение как «переживание и выражение определенных связей», которые устанавливаются между личностью и другими людьми, а также различными сторонами окружающего мира и которые, затрагивая сферу ее потребностей, убеждений, поступков и волевых проявлений так или иначе сказываются на ее поведении и развитии [17, с. 322].

Позитивные отношения, ставшие нормой поведения учащегося, закрепляются как качества личности. Следовательно, при формировании уважительного отношения к труду, людям труда, потребности трудиться, выполнять любую работу на высоком качественном уровне формируется устойчивое качество личности – ценностное отношение к избранной профессии. Степень сформированности и прочности отношений может быть различной. Учащийся понимает положительную сущность того или иного качества, но в одних случаях он ее проявляет, в других – поступки противоречат принятым нормам. В этом смысле «под личностным качеством следует понимать закрепившееся и ставшее привычным отношение, которое определяет устойчивость поведения человека в любых изменяющихся условиях» [17, с. 322]. В психологии отношение рассматривается во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ориентациями личности. Характер данной взаимосвязи позволяет объяснить поведенческие реакции человека в различных ситуациях.

В разработанной А.Н. Леонтьевым теории деятельности представлена концепция о личностном смысле деятельности, смыслопорождении, где отношение трактуется как «субъективно устанавливаемая и личностно переживаемая связь между людьми, предметами и явлениями, окружающими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предполагаемых событий» [8, с. 285–286]. Содержанием такой связи является смысл как фундамент и направленность личностного развития.

Смысловая сфера личности отражает мотивы ее поведения и деятельности, общий жизненный замысел, соотношение целей и средств их достижения, ее ценностные ориентации. Она включает в себя два плана: прагматический и нравственный. В первом главным являются цели и средства достижения жизненного успеха, во втором происходит оценка выбранных для достижения цели средств с позиции оправдания или искажения ее первоначального замысла. Отношение к другому человеку, в целом к миру рассматривается как основополагающий критерий смыслового развития личности.

По мнению В.С. Мерлина, человек проявляет себя как личность лишь в процессе осуществления сознательно поставленных целей и активного воздействия на окружающий мир. При этом индивидуальные способы действия при реализации каких-либо целей всегда обусловлены активными отношениями личности. Они проявляются в каждой черте характера и индивидуальном стиле деятельности человека. Только устойчивость и постоянство активных отношений позволяет личности противостоять отрицательным воздействиям среды и достигать поставленных целей [13].

В психологии отношение изучается во взаимосвязи с эмоциональной сферой личности. Эмоциональное состояние человека отражает одновременно его чувственно-конкретные и индивидуальные переживания. В ценностном отношении проявляются и качества конкретно значимого, и достоинства всеобщности в их тесной взаимосвязи. При этом ценностное осмысление действительности происходит в ходе обработки опытных данных в виде мысленного диалога. Ценностное отношение формируется под влиянием жизненной практики при наличии внутренней активности человека, позволяющей рассматривать культуру как мир идеалов, проектов, моделей и как место практического и духовного взаимодействия людей, субъектом которого является он сам. Отношение человека отражает его предпочтение относительно определенных ценностей и соответствует характеру личности. Оно формируется в выборе между «быть» или «иметь» (Э. Фромм) и включает в себя, таким образом, индивидуальную и общественную составляющие. И если общественная составляющая содержит идеалы социума и культуры, то индивидуальная отражает внутреннюю позицию личности, основанную на ее переживании и принятии идеалов и ценностей социума.

Основным измерением высшего уровня интеграции субъективных отношений, по мнению В.И. Лощилова, является степень их сознательности. В развитой форме отношения личности к окружающему возникают как отношения сознательные. Вовлекается ли личность в те или иные отношения стихийно, или же она включается в них сознательно – в этом выражается ее позиция как общественного субъекта [12].

Проблема определения и формирования отношений является одной из самых актуальных и в зарубежной педагогической и психологической науках. В. Олпорт охарактеризовал отношения как «психическое и нервное состояние готовности, возникающее в ходе прошлого опыта и направляющее или динамически воздействующее на реакцию человека, на все объекты и ситуации, с которыми он сталкивается» [20, с. 804]. Позднее Х. Триандис определил отношение как «идею, заряженную эмоцией, которая располагает к определенному типу действий в определенном классе социальных ситуаций» [21, с. 148]. Общим в этих определенных является «готовность к реагированию». Кроме того, отношения определяются как «прочные, но способные к изменению и скорее приобретенные, чем врожденные образования в структуре личности» [21, с. 151]. Э. Фромм рассматривал отношения человека, формирующимися в ситуации выбора между тем, чтобы быть или чтобы иметь, и включающие в себя индивидуальную и общественную составляющие. Общественная составляющая содержит идеалы социума, культуры, а индивидуальная отражает наличие активной внутренней позиции личности, основанной на переживании и принятии или отвержении идеалов и ценностей общества и культуры.

В зарубежной литературе выделяется три взаимосвязанных компонента отношений: познавательный (когнитивный); эмоциональный (аффективный); поведенческий (мотивационный), т.е. поведенческое намерение человека по отношению к объекту [20; 21]. Для достижения результатов в рамках нашего исследования важно, чтобы отношения приобрели характер ценностного и стали ведущими в личностном образовании.

В исследованиях философов С.Ф. Анисимова, А.Г. Здравомыслова, Л.П. Буевой, Ю.А. Замошкина, М.С. Кагана, Л.П. Фомина, В.Н. Сагатовского, И.Т. Фролова, В П. Тугаринова и других оформился категориальный аппарат, который включает понятия «цен-

ность», «ценностное отношение», «оценка», «ценностные ориентации». В рамках философского (методологического) подхода изучалось происхождение, сущность ценностных ориентаций, детерминированность, характер ценностных взаимоотношений между личностью и обществом (С.А. Анисимов, М.И. Архангельский, В.С. Бакиров. В.А.Василенко, Г.Я. Головных, В.И. Додонов, О.Г. Дробницкнй. Л.Г. Здравомыслов, Е.В. Золотухина-Аболина, В.Г. Харчева, Н.З. Чавчавадзе).

В теории ведущими аспектами изучения ценностей являлись социально детерминированный характер ценностей личности и их эмпирическое обоснование. Существенный вклад в развитие теоретических основ, научного обоснования понятия «ценность», конкретных социологических методик внесли Н.И. Лапин, Н.Ф. Наумова, В.Б. Ольшанский, А.А. Ручка, З.И. Франбург, В.А. Ядов и другие ученые. Взаимосвязь ценностных компонентов сознания с условиями жизнедеятельности изучались в рамках теории образа жизни (С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, М.Н. Руткевич, Г.Л. Смирнов, Ф.Р. Филиппов, В.И. Шубкин и другие). Компоненты ценностного ряда социальных слоев и групп определялись в работах Л.А. Аза, Е.М. Бабосова, Е.И. Головахи, Г. Минца, А.В. Ручки, М.Х. Титмы, В.Л. Ядова. Социально-психологические исследования рассматривают ценностные отношения как элемент внутреннего мира человека, указывая на их социальную обусловленность (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Ю.Р. Саарит, Л.Г. Спиркин, Ю.И. Шерковин, В.М. Шепель, П.В. Шорохова).

В последнее десятилетие происходит интенсивное развитие аксиологического подхода в педагогике. Он становится органическим и необходимым компонентом изучения феноменологии ценностных систем личности (В.Г. Алексеева, М.И. Бобнева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Л.М. Воскресенская, Н.Б. Крылова, З.А. Малькова), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (В.В. Веселова, Л.Д. Гирева, В.И. Додонов, Т.Б. Игнатьева, С.Н. Касаткина, Г.Б. Корнетов, Н.Д. Никандров, В.Г. Пряникова, З.И. Равкин, Е.И. Шиянов и др.).

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил прийти к следующему пониманию ценности: ценность – это положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, группы, общества в целом. Ценность определяется не свойствами объектов, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и социальных потребностей. Критерий и способ оценки этой значимости выражается в нравственных принципах, нормах и идеалах, установках и целях.

Именно ценности и формирование ценностного отношения к миру в широком смысле представляют собой содержательное ядро и стратегическую направленность обучения и воспитания в наиболее ярких моделях и концепциях последнего времени, принадлежащих О.С. Гребенюку, И.А. Зимней, В.А. Караковскому, Б.Т. Лихачеву, Л.И. Новиковой, М.И. Рожкову, В.Д, Шадрикову и другим. Сделаны попытки соотнести содержание и цели обучения и воспитания с системой ценностей (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, Н.Е. Щуркова).

В отечественной науке сложились различные подходы к типологизации ценностей. Различают следующие виды ценностей:

- действительные (реальные) и идеальные (желаемые) (В.П. Тугаринов);
- предметные ценности и ценности сознания (О.Т. Дробницкий);
- актуальные (действующие) и потенциальные (А. Василенко);
- непосредственные (познание) и опосредованные (экономические, моральные) (Б.Г. Кузнецов);
- ценности-цели и ценности-средства (Н.З. Чавчавадзе);

- ценности в широком (явления природы и общества) и узком смысле слова (регуляторы сознания) (М.Г. Макаров);
- системные (взаимосвязанные) (Л.С. Бургин и В.И. Кузнецов);
- несогласованные (присущие разным объектам) и согласованные;
- ориентированные вовнутрь и вовне;
- релятивные (меняющиеся по обстоятельствам) (С.Ф. Анисимов);
- «обособившиеся исторически благодаря разделению труда и сферы духовного производства» (А.Г. Здравомыслов);
- ценности-цели и ценности-средства (В.А. Ядов);
- ценности-мотивации и ценности-потребности (В.Н. Сагатовский), на которых базируются интересы и цели личности (потребность рассматривается как внутреннее состояние, побуждающее субъект к его изменению);
- витальные (жизнь), социальные, политические, моральные, религиозные, эстетические (Б.С. Ерасов).

Названные и иные классификации ценностей являются предметом изучения и анализа многих ученых. Как отмечают М.С. Бургин, Н.С. Кузнецов и другие, внимание к проблеме ценности в настоящее время усилилось. Это вызвано значимостью понятия ценности при анализе структуры человеческой деятельности, которая определяется ориентирами для постановки цели, выбора программ действий, принятия решений, оценки окружающих предметов и явлений. По мнению ряда ученых, проблема ценности важна в исследовании социума, анализе общественного сознания, изучения социальных и групповых интересов, трактовки сущности личности.

В современной литературе ценности рассматриваются как принадлежность духовной культуры (А.Г. Здравомыслов), характеристика взаимосвязи природных и социальных явлений с потребностями субъекта (Ю.Д. Гранин), жизненные ориентиры человека (В.Н. Сагатовский), механизм нравственной регуляции (И. Зеленкова), основания целеполагания (А.Н. Кочергин).

Австрийский психолог В. Франкл, близкий к экзистенциализму, показал, что ценности определяют смысл человеческой жизни. Они играют значительную роль по отношению к биологическим и психологическим уровням: «человек – это нечто большее, чем психика», он обладает определенной свободой по отношению к своим потребностям, не говоря о наследственности и внешних обстоятельствах. Жизнь человека делают осмысленной три группы ценностей: ценности творчества (включая труд), ценности переживания (любовь и эмоции) и ценности отношения (коммуникации). В воспитательной концепции Франкла отмечается, что для полноценного воспитания необходимы осознание смысла жизни (ради чего живу), творчество (какими путями достигаю намеченного), чувство (эмоциональная окраска действий), отношение (оценка). Указанная логика определяет путь личности к саморазвитию, которое рассматривается как цель, условие и результат образовательного процесса, ставя личность в позицию субъекта обучения.

Категория «смысл» может рассматривается в широком понимании (смысл жизни), локальном (смысл деятельности) и частном (смысл поступка). Смысловые значение, оценка и цель должны быть заложены в каждом элементе учебно-воспитательного процесса. Часто на практике этому не придается значение, и тогда процесс воздействия на учащихся не затрагивает его сознания, чувств и поведения, в результате обучение становится неэффективным. Так, А.Г. Здравомыслов пишет: «Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Именно в силу этого ценности нельзя рассматривать как простое продолжение или отражение интересов. Они обладают относительной самостоятельностью» [5, с. 160].

Не менее интересным для педагогики является вопрос содержания и формы существования ценностей с позиции аксиологии. Классический ряд ценностей включает истину, добро и красоту, которые являются основополагающими компонентами общественного сознания, критериями поступков, продуктом духовной деятельности человека. Они являются ценностями духовной жизни и существуют только в сознании и для сознания. Основа духовного воспитания в образовательных учреждениях – это побуждение учащихся соединить воедино служение красоте, добру, истине. В своем единстве эти категории образуют гуманистический идеал. «Как элемент нравственного сознания идеал является одновременно ценностным представлением, поскольку им утверждается определенное, безусловное, положительное содержание поступков, и императивным представлением, поскольку это содержание определено в отношении воли человека и вменяется ему в обязательное исполнение» [3, с. 55].

Рассмотренная классификация показывает очень широкий круг содержательной стороны ценностей, а также свидетельствует о том, что ценности пронизывают физическую, социальную и духовную жизнь человека. Следовательно, в основе учебно-воспитательной работы должны находиться не избитые «основные направления» и мероприятия, а ценности. Истинные ценности способствуют переходу хаоса в систему мотивов и норму поведения, искусственный процесс обучения и воспитания превращают в естественный, переводят воспитанника из объекта в субъект. Все это дает основания рассматривать ценности как средство, условие и результат обучения и воспитания. И, самое главное, на основе ценностей формируются у человека жизненные ориентации. Так, понятие «ценностная ориентация» Е.А. Подольская обозначает как «элементы мотивационной структуры личности, на основе которой ею осуществляется выбор целей, мотивов конкретной деятельности с учетом особенностей конкретной ситуации» [15, с. 74].

Ценностные ориентации, с одной стороны, выступают связующим звеном между обществом и субъектом, и, с другой стороны, являются регулирующим фактором поведения личности. Наиболее общее определение ценностных ориентаций дано Б.Г. Ананьевым, который отмечает, что «направленность личности на те или иные ценности составляет ее ценностные ориентации» [2, с. 301]. Б.Ф. Ломов считает, что ценностные ориентации – это разделяемые личностью социальные ценности, которые выступают в качестве целей жизни или средств их достижения [10]. Развивая данную точку зрения, Ю.А. Шерковин выделяет следующие ведущие моменты: «во-первых, ценностная ориентация характеризует направленность и содержание социальной активности личности, и, во-вторых, она рассматривается как регулятив ее социального поведения» [19, с. 138].

В соответствии с усвоенной ценностной ориентацией личность осуществляет выбор определенных социальных установок, целей или мотивов деятельности в конкретных ситуациях. В ходе развития личности психологическое содержание ценностных ориентаций тесно взаимосвязано с мотивационно-потребностной сферой личности. При этом, как подчеркивает Ч.А. Шакеева, ценностные ориентации неадекватны мотивам, они лишь обусловливают выбор. Поэтому изучение структуры ценностных ориентаций позволяет раскрыть их личные и профессиональные ценности, эмоциональное освоение и субъективное к ним отношение, понимание их смысла, отношение к широкому кругу людей, обществу в целом, и их оценке [18].

Принято различать ценностные ориентации личности и ориентацию личности на ценности. Первое рассматривается как интегрированное качество личности, второе – как воспитательное средство. По своему содержанию ценностные ориентации – это внутренний компонент самосознания личности, который влияет на мотивы, интересы, потребности. Ориентация на ценности – это формирование у личности отношений к установившимся нормам, обычаям, идеалам, традициям и порядкам в обществе. Если общественные ценности усваиваются личностью и повторяются, то они выполняют

функцию мотивов поведения. Ценностные ориентации помогают личности осуществлять правильный выбор линии поведения, особенно в сложные периоды в жизни, так как ценностные ориентации дают возможность человеку отличать существенное от несущественного, главное от второстепенного. «Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения в деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов» [5, с. 202].

Одним из важнейших аспектов теоретического рассмотрения проблемы формирования ценностного отношения является вопрос о процессе присвоения ценностей личностью. А.В. Кирьякова выделяет три фазы процесса ориентации личности: присвоение личностью ценностей, преобразование личности на основе присвоенных ценностей, самопроектирование или прогноз личности [86]. Рассматривая проблему формирования ценностного отношения, К.А. Абульханова-Славская отмечает, что основным механизмом является решение конкретных повторяющихся задач, в ходе которых человек «учится оценивать свои возможности соотносительно с задачами, и себя по своим реальным достижениям. С определенного этапа субъект начинает совершенствовать свою деятельность на сознательной основе, что связано с механизмами самооценки, оценки своих достижений и неудач, включения оценочного механизма регуляции качества деятельности» [2, с. 185].

Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения ее потребностей. При этом некоторые авторы подчеркивают разницу между понятиями ценности и оценки, которая состоит в том, что ценность объективна, она складывается в процессе социально-исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности, и потому может быть истинной или ложной (соответствие либо не соответствие ценности). В отличие от ценности, оценка может быть не только положительной, но и отрицательной. Именно благодаря оценке происходит выбор предметов, нужных и полезных человеку и обществу. Практика показывает, что оценочная деятельность у учащихся практически отсутствует, им чаще всего предлагается воспринимать все оценки педагога как должные. По этой причине снижается эффективность воспитательного процесса.

Педагогическими условиями успешного формирования ценностного отношения к профессии являются: современное содержание обучения; эффективные дидактические технологии; конструктивное педагогическое взаимодействие; субъектность процесса обучения для студента и его участие в саморазвитии и самоуправлении. Методологические основания формирования ценностного отношения к профессии базируются на социальной системе ценностей, принципах гуманизма и уважения личности, требованиях к будущей профессиональной деятельности, персонификации образовательного процесса в учащемся. О сформированности ценностей у учащихся можно судить, учитывая содержание их чувств и мыслей, установок и потребностей, степени развития интересов, что в конечном итоге определяет поведение и деятельность. Являясь категорией собирательной, ценностное отношение имеет свой вполне конкретный компонентный состав. В работах психологов и педагогов структура отношения рассматривается как единство сознания, мотивов и способов поведения личности.

Ценностное отношение – это устойчивая предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая в социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека. Ценностные отношения являются важными регуляторами деятельности личности, именно они определяют поведение человека. Регулирующая роль ценностных отношений проявляется через их воздействие на типо-

вые и ситуационные установки личности. Ценностные отношения, будучи обусловлены социумом и детерминируя, в свою очередь, социальное поведение, являются регуляторами деятельности личности в любой сфере.

Ценностное отношение, как и ценность, объективно само по себе и одновременно субъективно, так как существует в сознании субъекта. Оно обозначает как объективные связи, в которые вступает человек с окружающими его людьми и предметами, так и то, как он сам относится к действительности. Ценностное отношение раскрывает внутренний мир личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов. Личностные ценности отражаются во внутреннем мире в виде идеалов, добра, красоты и т.п.; потребности – в виде желаний и стремлений.

Подходы ученых к пониманию сущности феномена «ценностное отношени» позволяют нам дать авторское определение. *Ценностное отношение к избранной профессии – это устойчивое, внутренне осознанное убеждение личности в правильности сделанного профессионального выбора, стимулирующее активное стремление личности к овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками, включающее в себя творческое отношение к избранной профессии.*

В части структуры ценностного отношения к профессии в педагогической науке установилось представление о любом качестве личности как о динамическом внутреннем образовании, включающем в себя устойчивые потребности, мотивы, убеждения, а также умения, навыки, привычки и волевые проявления, обеспечивающие постоянство нравственного поведения в различных условиях [17]. Структура ценностного отношения состоит из 4-х компонентов, которые представлены на рисунке 3.

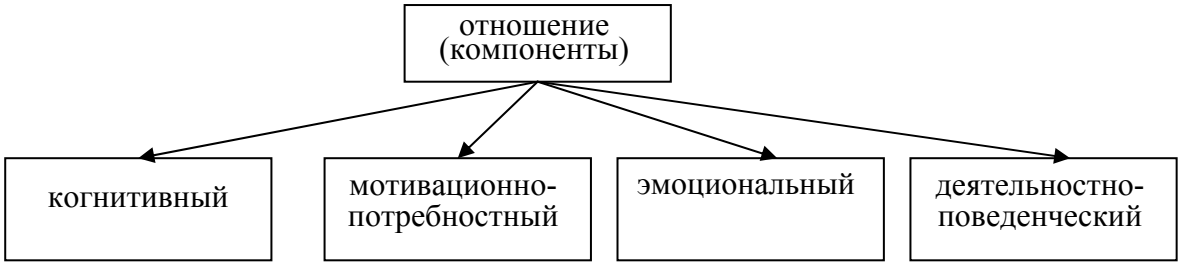


Рисунок 3 – Структура ценностного отношения к профессии

Для определения структуры ценности как целостного явления необходимо выявить иерархию компонентов. Исходя из того, что детерминантой, смыслообразующим основанием человеческого поведения и деятельности является мотивация, включающая в себя все виды побуждений – потребности, интересы, убеждения, идеалы, социальные установки, стереотипы, эмоции, чувства, – в качестве системообразующего компонента ценностного отношения к профессии можно определить мотивационно-потребностный.

Мотивационная сфера личности динамична. Её развитие – это противоречивый процесс, включающий дифференциацию и интеграцию, трансформацию, «борьбу мотивов», результатом которой является изменение соотношения между доминирующими и подчинёнными мотивами. Ядро, «сердцевину» мотивационной сферы составляют достаточно устойчивые доминирующие мотивы, в которых проявляется направленность личности. Ведущим фактором формирования мотивов выступают ценности личности, ее цели и ориентации. Каждый человек живет в определенной системе ценностей, предметы и явления которых призваны удовлетворять его потребности. Каковы ценности, таковы общество и личность. Разные ценности имеют для личности различное значение, и с этим связана иерархия ценностей. Как сами ценности, так и их иерархическая структура носят конкретно-исторический и индивидуально-личностный характер.

Важнейшими характеристиками мотивационной сферы личности, по утверждению А.К. Марковой, выступают: а) структура мотивационной сферы; б) устойчивость мотивов; в) действенность мотивов; г) уровень осознанности мотивов; д) детерминанты, условия и факторы развития мотивационной сферы в целом [13].

Мотивационно-потребностный компонент обеспечивает целостность и единство структуры исследуемого отношения, ибо в его основных проявлениях находят свое отражение ведущие показатели целостного развития личности, ее мировоззренческая позиция. В психологии субъективное отношение личности к объективной действительности выражается как направленность личности (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин). По своему характеру направленность многофункциональна, «от направленности личности зависит ее социальная и нравственная ценность» [13]. Выражая профессиональную направленность личности учащегося, признаки, характеризующие данный компонент, несут на себе функциональную нагрузку активизации его внутренних сил на успешное овладение профессией. Решающую роль в формировании у учащихся ценностного отношения к избранной профессии играет направленность их личности, подчинение всех действий осознанной цели. Представление каждого человека о смысле собственной жизни, а также о месте и роли в обществе связано с конкретной профессией. Профессиональное образование является важнейшей составной частью целостного процесса формирования человека, а профессиональная деятельность – одним из основных способов его самореализации.

В психологии направленность, как сложное личностное образование, выражается в единстве осознанных потребностей, интересов, убеждений, идеалов, чувств (А.Г. Ковалев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон), которые, в свою очередь, находят концентрированное выражение в мотиве (Л.И. Божович). В связи с этим формирование у учащихся основных признаков мотивационно-потребностного компонента предполагает появление потребности в соответствующем поведении. Именно потребность, по мнению А.Г. Ковалева, являясь выражением «субъективного состояния личности, отношения, которое имеет тенденцию регулировать поведение и деятельность, определять направленность мышления, чувств и воли человека», становится внутренним источником активности субъекта [7, с. 118]. Поэтому формирование у учащихся потребности в выполнении профессиональной деятельности является важной предпосылкой воспитания у них ценностного отношения к профессии.

Однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность. «То, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама по себе потребность, а предмет, отвечающий данной потребности» [9, с. 13]. С большей степенью ответственности выполняется та деятельность, которая соответствует интересам, склонностям, жизненному призванию человека. Поэтому важной стороной мотивации деятельности учащихся являются интересы и склонности, выражающие профессиональную направленность личности будущего рабочего и специалиста.

Непосредственный интерес к самому процессу профессионально значимой деятельности активизирует развитие личности учащегося. Однако далеко не для всех избранная профессия и подготовка к ней имеют ярко выраженную эмоциональную привлекательность. Это обусловливает необходимость уделить особое внимание формированию у учащихся опосредованного профессионального интереса, т.е. интереса к результатам осуществляемой ими деятельности, когда подростки проявляют интерес к ней в силу понимания того, что ее добросовестное выполнение способствует приближению к сознательно поставленной в жизни цели – стать квалифицированными специалистами. В связи с этим осознание учащимися личностного смысла профессиональ-

но значимой деятельности становится одним из основных признаков мотивационно-потребностного компонента.

Когнитивный компонент характеризуется знаниями ценностей, связанных с избранной профессией. Результатом системной познавательной деятельности становится накопление ценностных представлений, приемов и способов индивидуально-творческого отношения к избранной профессии. Профессиональные знания являются действенными при условии прохождения сквозь призму практического опыта учащихся, который вызывает у них определенные эмоциональные переживания. Поэтому в структуре ценностного отношения к избранной профессии выделены эмоциональный (аффективный) и деятельностно-поведенческий компоненты. Эмоциональный компонент позволяет переводить знания из абстрактно-познавательной в непосредственно поведенческую сферу. Для этого необходимо, чтобы информация не только усваивалась на интеллектуальном уровне, но и была эмоционально пережита, опосредована, на основе чего принята личностью и стала достоянием ее сознания, элементом мотивационно-потребностной сферы.

В основе трансформации общественных отношений в субъективные, личностно-значимые лежит, по мнению Л.И. Рувинского, осознанно-эмоциональное усвоение (присвоение) общественных ценностей. Только эмоционально принятые (опосредованные) знания способны придать личности убежденность, а ее деятельности – волевую целеустремленность. «Если мы, – отмечает С.Л. Рубинштейн, – переживаем нечто как должное, а не только отвлеченно знаем, что оно считается таковым, должное становится предметом наших личных устремлений, общественно значимое становится вместе с тем личностно значимым, собственным убеждением человека, идеей, овладевшей его чувствами и волей» [16, с. 337].

Эмоции и чувства (переживания) выражают индивидуально-пристрастное (ценностное) отношение личности к различным сторонам реальной действительности. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что совокупность человеческих чувств – это, по существу, совокупность отношений человека к миру в живой непосредственной форме личностного переживания [16]. Эмоции («ситуативные чувства») – это форма непосредственного психического отражения объектов, явлений, ситуаций в их смысловой значимости для отдельного человека.

Характеризующие эмоциональный компонент признаки находят свое выражение в чувствах, связанных с положительным, эмоционально переживаемым отношением учащихся к будущей профессии, к деятельности по подготовке к ней, к нравственным требованиям, предъявляемым к личности будущего профессионала. Эти чувства проявляются в интересе, испытываемом учащимися к профессии в силу ее эмоциональной привлекательности для них, а также в удовлетворенности характером и результатами профессионально-значимой деятельности. Развитие эмоциональной сферы личности учащегося, закрепление у него интереса к профессии, конструктивного отношения к требованиям по профессиональной подготовке, воспитание чувства ответственности перед коллективом – необходимые условия рассматриваемого процесса развития индивида.

Устойчивость личности к воздействиям внешних факторов связана с эмоционально-волевой сферой. Эмоции и эмоционально-выразительные движения человека представляют собой продукт положительного развития и выполняют в регулировании его деятельности, в том числе и познавательной, необходимую и важную роль. К эмоциональным процессам принято относить аффекты, собственно эмоции и чувства. Аффекты у человека вызываются факторами, связанными с его биологическими потребностями и инстинктами, а также в процессе социальных отношений, например, в результате социальных оценок и санкций. Содержание и характер аффектов может изменяться, в частности, под влиянием воспитания и самовоспитания.

Собственно эмоции выражают оценочное личностное отношение к ситуациям, к своей деятельности. А.Н. Леонтьев указывает на выполнение эмоциями роли внутренних сигналов, непосредственно отражающих отношение между мотивами и отвечающей им деятельности (переживании). «Эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности деятельности субъекта... Эмоции способны регулировать деятельность в соответствии с предвосхищаемыми обстоятельствами... Эмоции выполняют очень важную функцию в мотивации деятельности, но сами эмоции не являются мотивами» [9, с. 42]. Этимология раньше, чем наука, установила родство между понятиями «мотивации» и «эмоции», которые происходят от слова «movere». Мотивация и эмоция приводят в движение организм. Эмоция – это то, что вызывает движение «вовне» [10]. Особенность чувств состоит в том, что они образуют ряд уровней, начиная от непосредственных чувств к конкретному объекту и заканчивая высшими социальными чувствами, относящимися к социальным ценностям и идеалам.

Деятельностный (поведенческий) компонент личности отражает сформированность профессиональных умений и навыков, владение профессионально адекватными технологиями, активное участие в профессионально-значимой деятельности, рефлексию поведения и профессиональной деятельности с позиции предъявляемых социально-профессиональных норм и требований. Профессиональная деятельность отличается активностью, то есть способностью воздействовать на окружающую среду (производство и социум). Источником этой активности являются, во-первых, потребности, которые личность стремится удовлетворить, во-вторых, влияния внешнего мира, на которые надо реагировать, опираясь на систему внутренних ценностей, сформировавшихся у человека под влиянием внешних и внутренних факторов и обстоятельств.

Конкретной формой проявления активности личности в той или иной деятельности является интерес к избранной профессиональной работе. Интерес является одним из важных условий творческого отношения к работе, стремления к самосовершенствованию, самореализации и удовлетворению духовных потребностей. Кроме интересов, на активность личности влияют ценностные ориентации и установки, то есть устойчивые целостные внутренние образования, которые характеризуют личностную готовность к профессиональной деятельности и обусловливают устойчивость поведения, отражаясь в жизненных планах. Содержание профессиональной деятельности является комплексным явлением, которое включает в себя цель, мотивы, способы осуществления и достигнутый результат.

В ходе учебной и производственной деятельности осуществляется формирование профессионального самосознания будущих рабочих и специалистов. В содержании процесса становления профессионального самосознания можно выделить четыре этапа: профессиональное самоопределение (интерес); профессиональная самоидентификация (принадлежность); распредмечивание профессионального опыта (обучение); опредмечивание профессионального опыта (творчество).

Формирование у учащихся ценностного отношения к избранной профессии является достаточно сложным явлением и не может быть достигнуто учащимися самостоятельно, косвенным путем, без специального его акцентирования в учебно-воспитательном процессе. Организация целостного процесса обучения и воспитания, направленного на формирование у учащихся ценностного отношения к профессии посредством индивидуально-дифференцированного подхода, позволяет существенно повысить качество их подготовки. При этом свой вклад в формирование ценностного отношения к профессии вносит как учебно-производственная деятельность, так и внеурочно-воспитательная работа.

Заключение

1. Ценностное отношение к избранной профессии – это устойчивое, внутренне осознанное убеждение личности в правильности сделанного профессионального выбора, стимулирующее активное стремление личности к овладению профессиональными знаниями, умениями, навыками, включающее в себя творческое отношение к избранной профессии и практическую самореализацию себя в ней.

2. Формирование ценностного отношения к профессии происходит через присвоение личностью ценностей, которое проходит три фазы: присвоение ценностей, преобразование личности на основе присвоенных ценностей, самопроектирование, или прогноз, личности. Все это осуществляется в деятельности, которая создает определенные отношения.

Сущность процесса формирования у учащихся ценностного отношения к профессии заключается в создании отношений, которые по своей природе процессуальны, то есть вызывают психическую и практическую деятельность. Эмоциональное отношение включает не только оценку, но и действие оценивания, пережитые эмоции ведут к возникновению эмоциональных обобщений, функционально и энергетически подготавливают организм к соответствующему поведению. Отношения, будучи многократно повторенными в различных ситуациях, закрепленными в сознании и поведении человека, приобретают устойчивость и становятся характерными для него. Позитивные отношения, ставшие нормой поведения учащегося, закрепляются как качества личности. Следовательно, формируя уважительное отношение к труду, к людям труда, потребности трудиться, выполнять любую работу на высоком качественном уровне, тем самым формируется устойчивое качество личности – ценностное отношение к избранной профессии.

3. Организация целостного педагогического процесса в учреждениях профтехобразования может активно содействовать развитию ценностного отношения учащихся к избранной профессии, стимулирования их саморазвития, рефлексии, оценочной деятельности. Одним из эффективных условий такого развития личности может стать создание системы учебно-воспитательной работы, предполагающей единство целей, задач, содержания, форм и методов обучения и воспитания в лицеях, организации взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, а также становление учащихся как активных субъектов профессионального развития и воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

2. Ананьев, Б.Г. Проблема формирования характера / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1980. – Т.2.

3. Гавриловец, К.В. Воспитание человечности / К.В. Гавриловец. – Минск : Народная асвета, 1985. – 183 с.

4. Додонов, В.И. Эмоция как ценность / В.И. Додонов. – М., 1978.

5. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 170 с.

6. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 169 с.

7. Ковалев, А.Г. Психология личности. / А.Г. Ковалев. – М., 1970. –391с.

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Леонтьев, А.Н. Совместная деятельность, общение, взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества» / А.Н. Леонтьев. // Вестник высшей школы. – 1989. – № 11. – С. 39–48.

10. Ломов, Б.Ф. Личность в системе общественных отношений // Психологический журнал. – 1981. – № 1, Т. 2. – С. 3–17.

11. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

12. Лощилов, В.И. Введение в валеотехнологию / В.И. Лощилов. – М.: Аллегропресс, 1997. – 155 с.

13. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

14. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : МПСИ – Воронеж : МОДЭК, 2004. – 398 с.

15. Подольская, Е.А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е.А. Подольская. – Харьков : Основа, 1991. – 258 с.

16. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

17. Харламов, И.Ф. Педагогика : учеб. – 6-е изд. / И.Ф. Харламов. – Мінск : Універсітэцкае, 2000. – 462 с.

18. Шакеева, Ч.А. Ценностные ориентации и самочувствие молодежи в новых общественно-экономических условиях / Ч.А. Шакеева. – М. – Воронеж, 1998. –192 с.

19. Шерковин, Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы / Ю.А. Шерковин // Психологический журнал. – 1982. – № 5, Т. 3. – С. 135–146.

20. Allport, G.W. Attitudes / G.W. Allport; ed. C. Murchison // Handbook of Social Psychology. – Worcester : Clark Univ. Press, 1935. – 944 p.

21. Triandis, H.C. Attitude and Attitude Change / H.C. Triandis. – New York : Wiley, 1971. – 232 p.

Yakush E.I. **The Essence of the Notion «Value Attitude towards the Chosen Profession with the Students of Professional Lyceums»: Interdisciplinary Approach**

One of the main conditions of upgrading the process of future workers' and specialists' training and raising the competitiveness of the graduates on the labour-market is forming the value attitude towards the chosen profession In the conditions of cardinal social and economic changes a problem of forming a value attitude towards the chosen profession in pedagogical process in professional lyceums acquires an important social and pedagogical meaning. Not only the productivity of labour but also a psychological comfort of a toiler depends on its solution. In the article the essence of the notion «value attitude» is observed from the point of view of different scientific approaches as well as the problem of forming the value attitude towards the chosen profession with the students of professional lyceums.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 19.09.2011

УДК 372.016:51:372.013.74

И.В. Решеткина, С.В. Селивоник

АДАПТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ К ТРЕБОВАНИЯМ ЕВРОСОЮЗА СРЕДСТВАМИ СИСТЕМ УПРАЖНЕНИЙ

В статье рассмотрены теоретические основы моделирования систем упражнений по математике для учащихся средней школы с целью возможной адаптации содержания математического образования в Республике Беларусь к требованиям Евросоюза. Выделены традиционные и сформулированы авторские способы моделирования систем упражнений (на основе анализа заданий по математике для выпускников школ Республики Польша, Республики Чехия, Германии). Практическая часть исследования реализована через построение инновационной системы упражнений, удовлетворяющей каждому из выделенных требований (варьирование, динамизация, интеграция, цикличность, параметризация, спиральность, идейность). Разработанная система упражнений предназначена для учащихся выпускных классов учреждений образования Республики Беларусь, желающих обучаться в вузах различных стран. Экспериментальной базой исследования в 2006–2009 гг. являлись БрГУ им. А.С. Пушкина, лицей № 1 им. А.С. Пушкина города Бреста.

Введение

Современное состояние высшего образования в Республике Беларусь характеризуется переходом на двухуровневую систему обучения. Сказанное определяется приоритетностью и востребованностью специалистов различных сфер деятельности, обладающих динамичным знанием, способностью к самообразованию и самосовершенствованию. Наметилась тенденция всеобщего высшего образования, что предполагает наличие высокого уровня среднего образования абитуриентов.

Акцентируем внимание на математической подготовке школьников выпускных классов Республики Беларусь. Результаты проведения централизованного тестирования по математике наглядно иллюстрируют несоответствие уровня притязаний на всеобщее высшее образование и имеющегося уровня знаний абитуриентов: средний балл абитуриентов, проходивших тестирование по математике в 2006–2009 годах, варьируется от 28 баллов до 32,7 баллов. Эти результаты методисты и педагоги объясняют поразному: это и недостаточный уровень знаний по математике абитуриентов, и повышенные требования теста (выполнение 30 заданий за 180 минут, наличие сложных заданий). Отказ от двенадцатилетнего обучения, пересмотр учебных программ, изменение статуса профильной дифференциации не способствуют разрешению создавшихся проблем. Проводимые преобразования, по сути, кардинально не изменяют содержания обучения.

Рассматривая математическую задачу и как цель, и как средство обучения, мы утверждаем, что содержание математического образования средней школы требует пересмотра с точки зрения задачного материала. Анализ упражнений учебников по математике в Республике Беларусь показывает, что абсолютное большинство предлагаемых задач имеет стандартные формулировки: «Докажите, что…», «Решите уравнение», «Решите неравенство», «Вычислите» и т.п. Такие требования не способствуют развитию интуиции, логики, гибкости мышления, формированию умений анализировать, обобщать, делать выводы, адекватно реагировать на нестандартно сформулированные условия математической задачи. Это приводит не только к формализации знаний школьников, но и, следовательно, к неумению решать аналогичные задачи с переформулированным условием. Мы считаем, что одним из путей преодоления формального

усвоения знаний и формирования указанных выше умений является разработка и внедрение в учебный процесс систем инновационных заданий. Необходимость обучения школьников математике средствами упражнений особого типа требуют также динамические изменения современного общества.

Ведущая роль задач в обучении математике не вызывает сомнения, что подтверждено широким спектром исследований ведущих специалистов в области дидактики и методики преподавания математики (Дж. Пойа, Г.А. Балла, А.А. Столяра, Л.М. Фридмана, Г.В. Дорофеева, Ю.М. Колягина, В.И. Крупича, А.Ф. Эсаулова, Н.В. Метельского и других).

Проблеме построения систем математических задач (как основного средства обучения) посвящено достаточное число исследований. В работах В.И. Мишина [1] и П.М. Эрдниева [2] рассмотрены вопросы конструирования взаимно обратных задач, стереометрических аналогов, задач-обобщений. Особой детализацией структуры текстовых задач отличаются работы В.И. Крупича [3], а исследования его учеников, например, Т.М. Калинкиной [4], посвящены способу «варьирования». Множество задач, образующих по некоторому признаку систему, предлагают авторы различных учебно-методических пособий и задачников: К.О. Ананченко [5], А.Б. Василевский [6], О.Н. Пирютко [7], Н.М. Рогановский [8], И.Ф. Шарыгин [9], В.В. Шлыков [10] и другие.

Несмотря на значимость работ указанных авторов, вопрос способов построения систем упражнений остается открытым. Основные причины такого положения видим в следующем. Во-первых, недостаточно ясна системность (не выделены критерии построения системы) предлагаемых заданий и, соответственно, ее ориентированность на достижение конкретной цели. Во-вторых, в литературе встречаются термины «построение систем упражнений», «конструирование систем упражнений», «моделирование систем упражнений» как синонимы (или аналоги) и как различающиеся понятия, то есть тезаурус поля исследования требует уточнения. В-третьих, авторы отечественных задачников не учитывают зарубежного позитивного опыта построения систем упражнений для школьников.

Сказанное определяет ***актуальность*** темы исследования, которая заключается в *целесообразности моделирования систем упражнений по математике для школьников (независимо от страны проживания) на основе анализа позитивного опыта, накопленного системами образования различных государств.*

В рамках нашего исследования предпринята попытка обобщения опыта конструирования систем упражнений по математике в Республике Беларусь, Республике Польша, Республике Чехия и Германии.

Как отмечалось выше, работ практико-ориентированного характера, содержащих разработанные системы школьных упражнений, достаточное количество. Исследований же, посвященных теоретическим основам способов построения систем упражнений, практически нет. Можно выделить диссертацию Т.Ю. Дюминой [11], в которой конструирование систем задач рассматривается как вид педагогической деятельности учителя математики, представляющий собой последовательное прохождение четырех этапов: теоретического, отборочного, структурирующего и констатирующего.

В рамках нашего исследования введено понятие «моделирование систем упражнений», выделены имеющиеся в научно-методической литературе способы построения систем упражнений, предложены авторские. Подобных исследований по конструированию систем упражнений на основе анализа зарубежного опыта не проводилось, что определяет новизну исследования.

Постановка задачи

Цель исследования состоит в моделировании систем упражнений по математике, направленных на адаптацию содержания среднего образования Республики Беларусь к требованиям, предъявляемым к уровню подготовки школьников в странах Евросоюза.

Основные задачи:

1) обоснование теоретической базы исследования (введение определения понятия «моделирование систем упражнений»; соотнесение понятий «построение систем упражнений», «конструирование систем упражнений», «моделирование систем упражнений»; выделение и систематизация способов построения систем упражнений; построение классификации указанных способов на основе интеграции зарубежного и отечественного опыта преподавания);

2) практическая разработка систем упражнений по математике для учащихся выпускных классов, желающих получить высшее образование независимо от страны проживания;

3) экспериментальная проверка сконструированных систем упражнений на базе образовательных учреждений Республики Беларусь (г. Брест).

Изучая работы по моделированию [12; 13] и систематизации упражнений [4; 14; 15], мы пришли к выводу, что термин «моделирование систем упражнений» может быть рассмотрен в различных смыслах в зависимости от сферы его использования. В узком смысле – это способность педагога к составлению определенной последовательности задач (системы), отвечающей заданным требованиям. В широком смысле под моделированием систем упражнений мы понимаем умение учителя (студента) создавать, систематизировать и структурировать задачный материал, а также определять оптимальные условия его использования.

Анализ научно-методической литературы позволил выделить следующие способы моделирования систем упражнений: варьирование, динамизация, интеграция, параметризация. Соглашаясь с Т.М. Калинкиной, отметим, что математическая задача − это «сложный объект-система, которому свойственна диалектическая взаимосвязь субъективной и объективной информации» [4, с. 34]. В задаче можно выделить две основные структуры:

а) внешняя (информационная), которая обычно называется строением, фабулой или текстом;

б) внутренняя (внутреннее устройство).

Внешняя и внутренняя структуры взаимосвязаны – изменение одной из структур влечет изменение другой. Варьирование понимается нами как изменение внешней структуры (одного из ее элементов) и, как следствие, изменение другой. Таким образом, *варьирование* − это изменение фабулы задачи путем изменения отдельных элементов условия (данных или заключения).

Считая исследование О.Н. Пирютко [7] основополагающим, под *динамизацией* будем понимать метод исследования и открытия свойств математических объектов с помощью изменения определяющих их параметров (поиск предельных значений и ситуаций; рассмотрение вырожденных случаев). Как правило, *динамизация* проявляется через изменение положений точек, отрезков и других элементов геометрической фигуры.

Способ *интеграции* будем рассматривать как средство объединения материала курсов алгебры и геометрии на уровне задач. Способ интеграции при построении систем упражнений реализован в исследованиях А.Б. Василевского [6], И.В. Решеткиной [16] и других. Многоэтапные задания (для обучения учащихся в классах с углубленным изучением математики в Республике Польша), используемые М. Клякля [17], в явном виде объединяют (интегрируют) такие разделы школьной математики, как алгебра, математический анализ, геометрия. Указанный способ модели-

рования систем упражнений, соответствующий идее межпредметного синтеза (интеграции) знаний, ориентирован на:

1) возможность «вовлечь учащихся в различные виды творческой математической деятельности: выдвижение, формулировка и проверка гипотез, поиск и реализация доказательств, нахождение и использование аналогии, определение понятий, обобщение и пр.» [17, с. 173];

2) прочность усвоения школьниками математических понятий и оперативность их применения при решения задач;

3) построение системы знаний учащихся и, в конечном итоге, на формирование целостной картины мира.

Параметризация как результат введения параметра в текст задачи определяется сложностью понятия «параметр» (параметр − это математическая величина, объект, характеризующийся двойственностью природы: с одной стороны, выступает как переменная, с другой стороны – как константа). Параметризация может быть реализована средством замены конкретных данных условия задачи параметрами (возможны обобщения задач как частный случай параметризации). Параметризация (в неявном виде) встречается в большинстве школьных заданий в учебниках по математике, которые используются в учреждениях образования Республики Беларусь.

Анализ материалов вступительных экзаменов по математике в учебные заведения Республики Польша [18] позволил выделить еще один способ построения систем упражнений, который можно назвать «цикличность». Изложим его суть на конкретном примере.

Функция $p(x)$ определена на отрезке $[1;8]$; ее график представлен на рисунке 1.

a) (10 баллов) Определите координаты точки E пересечения прямых AB и CD;

b) (10 баллов) Вычислите площадь треугольника CBE;

c) (10 баллов) На одном рисунке изобразите графики функций $p(x)$ и $h(x) = -p(x+1) + 6$. Используя этот рисунок, вычислите периметр треугольника, вершинами которого являются точки пересечения графиков функции, а также точка B.

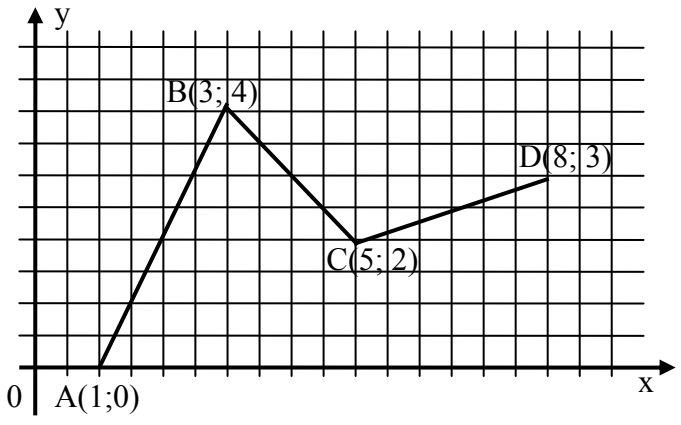


Рисунок 1

Условие данного задания содержит два цикла: первый охватывает темы «графики функций», «решение систем», «площадь треугольника» (задания a) и b)); второй цикл – «построение графиков с помощью преобразований», «нахождение точек пересечения графиков», «периметр треугольника» (задание c). Выделенные циклы взаимосвязаны тематикой, однако отличаются как по уровню сложности,

так и по методам решения. Найденная закономерность позволила сформулировать следующее определение.

Цикличность – это способ моделирования систем упражнений по математике, основанный на одной (доминантной) теме школьного курса и нескольких промежуточных, используемых для реконструкции (построения) замкнутого цикла.

Одной из отличительных особенностей построения систем упражнений вступительных экзаменов в учебные заведения Чехии является способ, определяемый нами как *«спиральность»:* задания системы упражнений сконцентрированы вокруг одной темы и удовлетворяют одновременно нескольким требованиям (отсутствие иерархии уровня сложности; дублирование методов решения на задачах различного уровня сложности). Например, предлагались следующие задачи:

1. Напишите уравнение прямой, проходящей через середину отрезка AB и перпендикулярной ему. Найдите координаты точки E, которая равноудалена от точек $A(6;2)$ и $B(-4;3)$, и принадлежит оси Oy (Ox).

2. Напишите уравнение окружности, которая проходит через точку $A(6;9)$, имеет радиус 5 и касается прямой $x+3y-18=0$.

Анализ содержания школьных учебников по математике для учащихся реальных школ ФРГ позволил выделить инновационный способ построения систем упражнений, основанный на использовании современной практико-ориентированной идеи (экономической, экологической и т.д.). Например, фабула задания, приведенного ниже, связана с идеей энергосберегающих технологий [19, с. 161].

Энергосберегающие лампы.

До 2010 года все освещение ФРГ осуществлялось лампами накаливания (лампа 60 Ватт стоит 0,39 евро и рассчитана на 1 000 часов рабочего времени). Тема энергосбережения является актуальной и широко обсуждаемой. В практику внедряются энергосберегающие лампы (лампа 11 В стоит 4,19 евро, рассчитана на 8 000 рабочих часов, соответствует лампе накаливания на 60 Ватт). При этом лампы накаливания 5–10 % электроэнергии преобразуют в свет, а энергосберегающие лампы – 25 %.

1. Узнайте цену на электричество у своего поставщика электроэнергии и сравните затраты на электроэнергию при использовании энергосберегающей лампы и лампы накаливания (за одинаковое число часов, например, 350 часов, 1 000 часов, 8 000 часов).

2. Сколько евро можно сэкономить (за один месяц), если все лампы накаливания в вашей комнате заменить энергосберегающими? Какие факторы (параметры) нужно учесть при расчетах?

3. Графически проиллюстрируйте (составьте таблицу) зависимости выделенных факторов для двух видов ламп.

Построение фабулы задания может быть связано с основной идеей решения. Такой подход используется как в отечественных заданиях для подготовки к ЦТ, так и в материалах по математике ЕГЭ (Россия). Приведем примеры.

1. Решите уравнение $\left(\left(2^{2x}-3\cdot 2^{x}+1\right)^2-4\cdot\left(2^{x}-3\right)\cdot 2^{x}-9\right)^2=\dfrac{|\cos x|}{\cos x}-1.$

2. Решите уравнение

$$\left(\left(\sin x+\sin^2 x\right)^2-6\cdot\left(\sin x+1\right)\cdot\sin x\right)^2=\frac{\left|2^{2x}-\left(2^7+2^6\right)\cdot 2^{x}+2^{13}\right|}{\left(2^7+2^6\right)\cdot 2^{x}-2^{2x}-2^{13}}-1.$$

Решение данных заданий основано на функциональной идее: достаточно заметить, что значения выражений в левой части каждого из уравнений неотрицательны, поэтому и значения выражений в правой части уравнений также неотрицательны,

а это возможно тогда и только тогда, когда правая часть равна нулю. Дальнейшее решение не представляет особых трудностей.

При построении авторской системы упражнений использовался рассмотренный метод моделирования как на уровне практико-ориентированных идей, так и на уровне идеи решения. Иллюстрируем выделенные способы моделирования систем упражнений следующей схемой (рисунок 2).

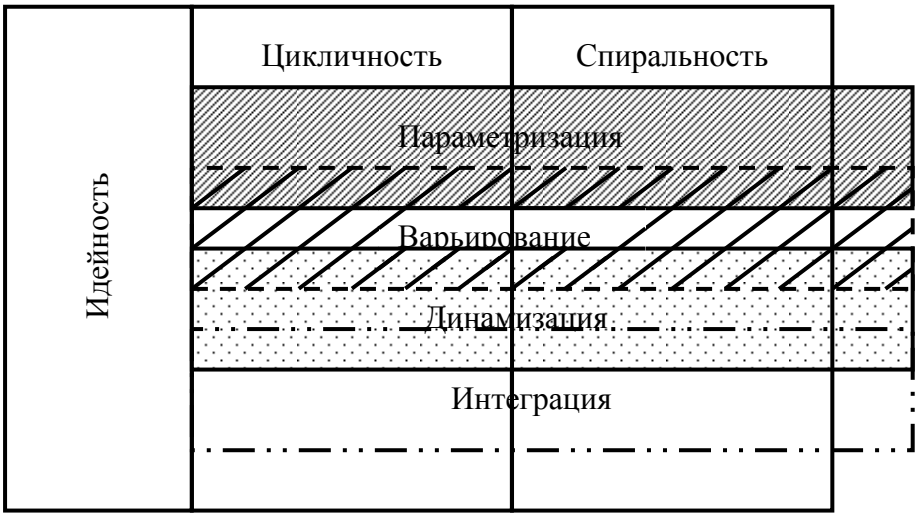


Рисунок 2 – Принципы построения систем упражнений

Опишем взаимодействие основных компонентов схемы.

Обобщение задачи (как один из элементов варьирования текста задачи) может быть осуществлено через введение в условие параметра. Таким образом, способы моделирования систем упражнений («параметризация» и «варьирование») связаны, что изображено на схеме пересечением соответствующих областей. Аналогичные взаимосвязи можно найти в следующих способах: «варьирование» и «динамизация», «динамизация» и «интеграция». Отметим, что такие способы, как «цикличность» и «спиральность», могут быть осуществлены последовательным применением способов «параметризация», «варьирование», «динамизация», «интеграция», что также отражено в схеме. Обособленно от перечисленных способов изображен способ «идейность», что определяется, в первую очередь, главной и зачастую единственной идеей решения задачи.

В соответствии с поставленной целью исследования и его детализированными задачами возможно моделирование систем упражнений, удовлетворяющих всем выделенным способам построения. Именно такой подход гарантирует адаптацию содержания математического образования в Республике Беларусь к требованиям Евросоюза и интеграции систем образования различных государств в целом.

Результаты

Практические аспекты исследования отразим на конкретном примере авторской системы упражнений особого типа, смоделированной на основе следующих принципов построения: варьирование, интегрирование, динамизация, параметризация, цикличность, спиральность, идейность.

Задание № 1.

1. Постройте графики функций $f(x)=|x-4|$, $g(x)=4-f(x)$.

2. Найдите координаты точек пересечения графиков данных функций.

3. Определите вид плоского четырехугольника, каждая точка которого удовлетворяет системе $\begin{cases} y \ge f(x), \\ y \le g(x) \end{cases}$. Найдите его площадь.

4. Найдите объем прямой призмы с высотой, равной 2, основанием которой является полученный четырехугольник.

Задание № 2.

1. Постройте графики функций $\delta(x) = |x| - 4$ и $g(x) = 4 - f(x)$, где $f(x) = |x - 4|$.

2. Найдите координаты точек пересечения графиков функций $y = p(x)$ и $y = g(x)$.

3. Определите вид плоского четырехугольника, каждая точка которого удовлетворяет системе $\begin{cases} y \ge p(x), \\ y \le g(x) \end{cases}$. Найдите его площадь.

4. Пусть $ABCD$ полученный четырехугольник, $ACMB$ − параллелограмм, равновеликий данному четырехугольнику. Найдите координаты точки M.

5. Найдите объем наклонного параллелепипеда, основанием которого является данный четырехугольник, а длина высоты параллелепипеда равна 2.

Задание № 3.

1. Постройте график функции $f(x) = |x + 1| + |x - 5|$. Найдите наибольшую длину отрезка, принадлежащего графику функции $y = f(x)$ и параллельного оси Ox.

2. Пусть $A(x_1; y_1)$, $B(x_2; y_2)$, где $x_1 < x_2$ − точки пересечения графика функции $y = f(x)$ и прямой, заданной уравнением $7y - 2x - 44 = 0$. Найдите значения x_1, x_2, y_1, y_2. Сопроводите решение рисунком.

3. Найдите площадь и периметр треугольника ABC, где $C(5; 6)$.

4. Пусть треугольник ABC является сечением прямой призмы $ACMKLB$ (ΔACM и ΔKLM − основания) с боковым ребром $BM = 2$. Найдите объем призмы.

Задание № 4.

1. Найдите координаты точек пересечения графиков функций $y = f(x)$ и $g(x) = -f(x - 2) + 4$.

2. Пусть $FRSV$ − фигура, ограниченная графиками функции $y = f(x)$ и $y = g(x)$. Определите вид четырехугольника $FRSV$, найдите его площадь и периметр. Сопроводите решение рисунком.

3. Четырехугольник $FRSV$ является основанием прямой призмы $FRSVF_1R_1S_1V_1$, a − длина большей диагонали призмы. Выразите объем и площадь полной поверхности призмы через параметр a, укажите его возможные значения.

4. Постройте в системе координат aOy график функции $y = V(a)$, а также графики функций $y = -V(a)$, $y = V(-a)$, $y = -V(-a)$. Опишите множество точек плоскости, удовлетворяющее этим графикам.

Задание № 5.

1. Основанием прямого параллелепипеда $AÂÑDA_1B_1C_1D_1$ служит прямоугольник $ABCD$, большая сторона которого равна 1. Диагональ B_1D составляет с пересекающи-

мися диагоналями боковых граней AA_1D_1D и DD_1C_1C углы, равные α и 2α. Найдите объем параллелепипеда. Определите, при каких значениях α задача имеет решения.

2. Исследуйте функцию $y = V(\alpha)$ (α − заданный угол, V − объем параллелепипеда $AÂÑDA_1B_1C_1D_1$) с помощью производной и постройте ее график в системе координат αOy.

3. Основанием прямого параллелепипеда $AÂÑDA_1B_1C_1D_1$ служит прямоугольник $ABCD$, большая сторона которого равна 1. Диагональ B_1D составляет со скрещивающимися диагоналями боковых граней AA_1B_1B и DD_1C_1C углы α и 2α. Найдите объем параллелепипеда. Определите, при каких значениях α задача имеет решения. Найдите кратчайшее расстояние по поверхности параллелепипеда от точки A до точки W (W − середина C_1B_1).

4. Используя результаты решения задачи пункта 3, определите координаты вершин параллелепипеда $AÂÑDA_1B_1C_1D_1$, а также координаты точек, симметричных им относительно начала координат $B(0; 0; 0)$, если $C \in Oy$; $A \in Ox$; $B_1 \in Oz$.

5. Приведенные задания служат основой школьного проекта «Современное строительство». Сформулируйте и решите задачи с практическим содержанием.

Заключение

В соответствии с поставленными целью и задачами нами разработаны теоретические основы исследования «Адаптация содержания среднего математического образования в Республике Беларусь к требованиям Евросоюза средствами систем упражнений особого типа». Практическая часть представлена авторской системой упражнений, отвечающей таким способам построения, как спиральность, идейность, варьирование, параметризация, динамизация, цикличность, интеграция. Экспериментальная апробация материалов исследования проводилась в течение 2006–2009 гг. в рамках дисциплины по выбору «Моделирование систем упражнений как метод обучения решению математических задач» (для студентов математического факультета БрГУ им. А.С. Пушкина) и занятий спецкурса по математике для учащихся лицея № 1 им. А.С. Пушкина (г. Брест).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика преподавания математики в средней школе : Частная методика : для физ.-мат. спец / А.Я. Блох [и др.] ; сост. В.И. Мишин. – М. : Просвещение, 1997. – 414 с.

2. Эрдниев, П.М. Укрупненные дидактические единицы на уроках математики в 1–2 классах : кн. для учителя / П.М. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1992. – 270 с.

3. Крупич, В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач / В.И. Крупич. − М. : Прометей, 1995. − 166 с.

4. Калинкина, Т.М. Динамические задачи как средство совершенствования процесса обучения геометрии в средней школе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.М. Калинкина. − Саранск, 1995. − 169 л.

5. Ананченко, К.О. Алгебра и начала анализа : учеб. пособие для 11-го кл. общеобразоват. шк. с углубл. изучением математики / К.О. Ананченко, Г.Н. Петровский. – Минск : Нар. асвета, 1997. – 375 с.

6. Василевский, А.Б. Упражнения по алгебре и началам анализа : пособие для учителя / А.Б. Василевский, О.А. Леончик ; под ред. А.Б. Василевского. − Минск : Лексис, 2000. − 301 с.

7. Пирютко, О.Н. Динамизация геометрических объектов в школьном курсе математики : учеб.-метод. пособие / О.Н. Пирютко. − Минск : БГПУ им. М. Танка, 2001. − 55 с.

8. Рогановский, Н.М. Геометрия : учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. шк. с углубл. изучением математики / Н.М. Рогановский. – 2-е изд. – Минск : Нар. асвета, 1998. – 398 с.

9. Шарыгин, И.Ф. Сборник задач по геометрии. 5000 задач с ответами / И.Ф. Шарыгин, Р.К. Гордин ; под ред. И.Ф. Шарыгина. − М. : Астрель, 2001. − 400 с.

10. Шлыков, В.В. Геометрия : учебник для 11 кл. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения / В. В. Шлыков. – 2-е изд. – Минск : Нар. асвета, 2002. – 269 с.

11. Дюмина, Т.Ю. Содержательный компонент методической системы обучения будущих учителей математики конструированию систем задач: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ю. Дюмина. − Волгоград, 2006. – 192 л.

12. Веников, В.А. Теория подобия и моделирования (применительно к задачам электроэнергетики) : учеб. пос. / В.А. Веников, Г.В. Веников. − 3-е изд. − М. : Высш. школа, 1984. − 439 с.

13. Горстко, А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием / А.Б. Горстко. − М. : Знание, 1991. − 160 с.

14. Ахлимирзаев, А. Прикладная направленность изучения начал математического в старших классах средней школы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Ахлимирзаев. − Фергана, 1991. − 193 л.

15. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. − 2-е изд. − М. : Педагогика, 1984. − 95 с.

16. Решеткина, И.В. Формирование понятия предела функции у учащихся в курсе математики базовой школы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Решеткина. − Минск, 2004. – 155 л.

17. Клякля, М. Формирование творческой математической деятельности учащихся классов с углубленным изучением математики в школах Польши: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. Клякля. – Краков, 2003. – 276 л.

18. Egzamin z matematyki dla kandydatów na studia // POLITECHNIKA WROCŁAWSKA, INSTYTUT MATEMATYKI I INFORMATYKI [Электронный ресурс]. – 2000–2006. – Режим доступа: http://www.im.pwr.wroc.pl/pl/studia/glowne/kandydat/wstepne/index.html. – Дата доступа: 22.06.2007.

19. Maroska, R. Schnittpunkt 9, Mathematik für Realshulen, Niedersachsen / R. Maroska, A. Olpp, R. Pongs. – Stuttgart, 2008. – 180 s.

Rashotkina I.V., Selivonik S.V. **Adaptation of the Concept of the Secondary Mathematics Education in the Republic of Belarus to the Demands of the European Union by Means of Exercise Systems**

In the article the theoretical bases of modeling of exercises system in mathematics for pupils of secondary school for the purpose of possible adaptation of the concept of mathematical education in Belarus to the demands of the European Union are considered. The traditional ways of modeling of exercises systems in mathematics are allocated and those of the author are formulated (on the basis of the analysis of mathematical tasks for school – leavers of the Republic of Poland, of the Czech Republic, of Germany). The practical part of the research is realized though the construction of an innovative exercise system that satisfies each of the allocated demand variation, dynamization, integration, recurrence, parameterization, spiral and moral essence. The experimental base of the research in 2006–2009 were Brest State University named after A.S. Pushkin and Lyceum № 1 named after A.S. Pushkin in Brest.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 15.01.2011

УДК 376.5

Т.В. Ничишина

НАРУШЕНИЕ ВНЕШНИХ И ВНУТРЕННИХ ГРАНИЦ СЕМЬИ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ЕЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье представлен теоретический анализ понятия «границы семьи», обоснована зависимость благополучия субъектов семейной системы от открытости/закрытости семейных границ. Рассмотрены особенности межличностного взаимодействия в субсистемах семьи с четкими, ригидными и диффузными границами. Раскрыты направления работы социального педагога по обучению членов семьи установлению адекватных семейных границ.

Наблюдающаяся в современном социуме тенденция деформации социального института семьи, проявляющаяся в росте числа неблагополучных семей, нарушении детско-родительских отношений, увеличении конфликтности между супругами, росте числа разводов, актуализирует задачу укрепления, развития и восстановления потенциала семейной системы, от нормального функционирования которой зависит благополучие каждого ее члена. Решение обозначенной задачи осложнено тем, что семейная система (включающая супружескую, родительскую, сиблинговую, прародительскую подсистемы) является сложным динамичным механизмом, стремящимся установить «равновесие между *автономией* и привязанностью, *взаимозависимостью* своих членов» [1, с. 62].

Следует сказать и о том, что обсуждение проблем семьи (насилие, кризисные ситуации, конфликты и пр.) сегодня неизменно сталкивается такими утверждениями, как «Семья – закрытая система», «У семьи есть частная и публичная жизнь», «В семье ее субъекты имеют право поступать, высказываться так, как им нравится, без вмешательства других», «Семья должна решать свои проблемы самостоятельно, а не искать помощи извне», и т.п. Подобные утверждения диктуют необходимость более глубокого рассмотрения понятия «границы семьи» и выявления зависимости благополучия субъектов семейной системы от открытости/закрытости семейных границ.

Внешние и внутренние границы – один из основных параметров, используемых при описании структуры семьи. Параметр «внешние границы» используется для описания взаимоотношений между семьей и социальным окружением; параметр «внутренние границы» характеризует взаимоотношения между различными субсистемами внутри семьи. По определению ученых (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская [2], Черников А.В. [3]), внешние границы в норме способствуют формированию идентичности семьи, внутренние границы – структурированию ее психологического пространства, и в конечном итоге дают сильные импульсы к развитию.

Внешние границы семьи характеризуют степень ее открытости/закрытости, т.е. «контактность» семейной системы в отношениях с внешним окружением. Закрытые границы характеризуют семью, которая дистанцируется от внешнего окружения, замкнута на собственных проблемах, семейных взаимоотношениях и пр. По мнению А.В. Черникова, «если внешние границы слишком жесткие, то в системе наступает застой, происходит мало обменов между семьей и окружением. Если границы системы слишком слабые, то у членов семьи оказывается много связей с внешней средой и мало – между собой» [3, с. 31]. Такого рода *закрытость* семейной системы представляет опасность для субъектов, входящих в ее структуру, и характеризуется, на наш взгляд, определенными особенностями. Нами выделены следующие из них:

1. Члены семьи имеют ограниченный круг наборов-образцов взаимодействия (демонстрация возможных образцов поведения, взаимоотношений ограничивается рамками семьи, т.е. зависит от численного состава семьи).

2. Идет перенос «закрытого» типа общения из семьи родителей в семью детей (непроизвольное обучение, перенос дисфункциональных взаимоотношений между семьей и социальным окружением от поколения к поколению).

3. Ограничение ресурсов у субъектов для решения проблемы рамками семьи (семья пытается самостоятельно решать возникающие проблемы, не прибегая к помощи извне).

4. Возможность «выплеска» негативной энергии за пределы семьи отсутствует, негатив остается в семье, накапливаясь и изнутри разрушая семейное благополучие.

5. Негативный опыт «закрытости» во взаимодействии с окружением переносится на другие системы (ребенок, выросший в семье с закрытыми внешними границами, как правило, «создает» вокруг себя закрытую систему и в школьном социуме: у него нет (или очень мало) друзей, приятелей и пр.

6. Дефицит общения часто приводит к тому, что каждый член семьи погружается, уходит в свой внутренний мир, «виртуальное» пространство, депрессивное состояние (крайним вариантом последнего может выступать суицид).

7. Наблюдается низкий уровень адаптивности членов семейной системы к новым условиям жизнедеятельности (при выходе за пределы семейной системы члены семьи часто попадают в кризисные, проблемные ситуации и пр. в связи с отсутствием опыта приспособительного поведения).

8. Развивается страх у членов семьи при выходе из закрытой семейной системы в другие социальные системы.

9. В основе функционирования семьи данного типа лежат мифы «Мой дом – моя крепость», «Нам никто не нужен», «Мы дружная семья» и пр.

В функционировании закрытой семейной системы есть периоды, когда чрезмерная изолированность от внешнего социума «выталкивает» ее членов за границы семьи: возникает желание «открыться», поделиться проблемами, обратиться к кому-либо за помощью извне. Однако это желание бывает чаще всего кратковременным: «окунувшись» во внешнее окружение, но будучи не приспособленным к жизни в нем, субъект семейной системы вновь обращает свой взор на семью, стремится быстрее в нее возвратиться. Ю.А. Клейберг, используя метафорический образ, называет такой тип семьи «норка»: это то место, где можно переждать бурные моменты жизни, в то время как все активные и интересные моменты жизни находятся вне ее [4]. Как показывает анализ теории и практики, «закрытая» семья часто сужает не только непосредственное общение с окружающими (прямой контакт), но и ограничивает опосредованное взаимодействие (например, телефонное общение, переписка и пр.). Может наблюдаться и т.н. односторонний вариант закрытой семейной системы: семья ограничивает вхождение в границы семейного пространства, но не ограничивает свой выход за пределы семейной границы. Члены такой семьи предпочитают нейтрально-сдержанное общество, конгруэнтное общение (слишком активное общение их раздражает) на «чужой» территории.

Наибольшую опасность закрытая семейная система представляет для детей, живущих в ней. И если в младенчестве, считает Б.Н. Алмазов, дефицит контактов с внешним окружением, ограничение притока новых впечатлений практически не дают о себе знать, то в дошкольном возрасте чрезмерная привязанность к родителям может проявиться в тревожности детей, боязни потерять близких. Именно в этот период начинается закладка комплекса «живущего в норе» [5, с. 49]. Наши наблюдения подтверждают мысль Б.Н. Алмазова о том, что в начальной школе домашний ребенок становится любимчиком учителя и продолжает развиваться как бы в «скорлупе» отношений, напоминающих семейные. Однако в отроческом и подростковом возрасте т.н. «экологическая

ниша» семьи перестает справляться со своей функцией защиты: дети, постоянно ограждаемые от проблем, ждут от родителей помощи в их решении, а они уже не в состоянии это сделать. И потому, столкнувшись с реалиями жизни, подростки, выросшие в обстановке семейной изоляции, либо стремятся быстрее в нее возвратиться, либо оказываются втянутыми в криминальную среду.

Для семьи с открытыми внешними границами характерны (согласно В.В. Гагай) социальная активность родителей и детей, естественность поведения при посторонних людях, доверие окружающим. Теоретический анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что чрезмерная *открытость* границ семейной системы в отношении с окружающим социумом имеет ряд негативных тенденций, которые отражаются на членах семьи.

1. Такие семьи похожи на «проходной двор», куда в любую минуту могут вторгнуться извне; вход и выход из такой семьи не зависит от желания самих членов семейного социума; отбор посетителей отсутствует.

2. Семья не обеспечивает необходимый уровень комфорта и безопасности для ее членов.

3. У членов семьи нет возможности уединиться, отсутствует понятие личного пространства; нет возможности «погрузиться» в семью, увидеть ее проблемы.

4. Жизнь такой семьи похожа на «праздник», в ней всегда «бурлит» жизнь (в том числе с девиантной направленностью: злоупотребление спиртными напитками, аморальное поведение и пр.).

5. Затрудняется контроль со стороны родителей за соблюдением детьми правовых и нравственных норм.

6. Большое количество альтернативных, сомнительных образцов поведения, попадающих в семью, затрудняют выбор детьми «правильного» поведения.

По *степени проницаемости* встречаются три типа границ: жесткие, размытые и проницаемые (Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента [6]); четкие, ригидные, диффузные (В.М. Целуйко [7]).

Четкие границы между семейными подсистемами, по мнению В.М. Целуйко, обеспечивают наличие свободы и контроля в семье, улучшают коммуникацию между подсистемами, облегчают согласование и приспособление, позволяют почувствовать взаимозависимость между родителями и детьми, при этом не мешают проявлению из индивидуального своеобразия. А недостаточно четкие границы между подсистемами, как считают Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская, не только тормозят развитие семьи и взросление ее членов, но также способствуют образованию коалиций (объединений) между родственниками. Коалиции, как правило, предполагают наличие триангуляции – вовлечении в пару третьего лица для уменьшения напряженности в семье. Возникает т.н. «треугольник», когда в решение конфликта в диадах «родитель – родитель», «родитель – ребенок» и др. включается третье лицо, которое выполняет функцию поддержания семейной системы в момент ее неравновесного состояния и потребность в котором «отпадает» при вхождении семьи в стадию равновесия. Примечательно, что «для триангуляции могут использоваться не только люди, но и другие объекты: домашние животные, работа, хобби, религия, идеология и т.д.» [8, с. 56].

Ригидные границы характеризуют семью, в которой каждый ее член живет изолированно, обособленно друг от друга. Совместно проживая, члены такой семьи живут разобщенно, семейное общение носит формальный характер, а его недостаток в подростковом возрасте может стать причиной коммуникативных затруднений детей в будущей жизни. Каждый член такой семьи вырабатывает свою тактику «выживания» в семье, учится самостоятельно разрешать сложные ситуации, не прибегая к помощи субъектов семейной системы. Принцип жизни такой семьи – рядом, но не вместе.

Диффузные границы между подсистемами семьи указывают на отсутствие четко закрепленных функций в каждой подсистеме, что создает так называемый «симбиоз зависимости» между ее членами. Чаще всего развивается чрезмерная зависимость детей от родителей, результатом которой выступает детская несамостоятельность, неуверенность. Вся жизнь родителей вращается вокруг детей, а собственно родительская (супружеская) подсистема перестает функционировать. На определенном этапе развития такой семьи кризисные периоды могут характеризоваться особой остротой для всех членов, входящих в семейную систему. Так, при «выходе» детей из семьи (вступлении в брак) молодые супруги могут испытывать определенные затруднения в силу отсутствия образца «автономности» супружеской системы, которого не было в родительской семье. С другой стороны, родители, теряя объект приложения родительской любви, могут начать осуществлять «диффузный перенос» на образовавшуюся семью детей: постоянное вмешательство в их жизнь, стремление им помочь, научить, подсказать. В конечном итоге развивающийся конфликт между родителями и детьми может закончиться разрывом, прекращением детско-родительских отношений и пр.

В зависимости от степени открытости/закрытости семейных границ работа социального педагога с семьей с целью оказания ей помощи может строиться по нескольким направлениям.

1. «Закрепление» семейных границ, придание им четкого контура через установление равноправных отношений между членами семьи, ограничение привилегированного положения ее отдельных членов; закрепление определенных функций за семейными подсистемами; обеспечение баланса между индивидуальными потребностями и потребностями других членов семьи.

2. «Открытие», ослабление жестких границ посредством стабилизации семейного общения, оптимизации детско-родительских взаимоотношений; расширение круга контактов семьи с целью развития способности членов семьи гибко функционировать в разных социальных ролях, подстраиваться под ролевую позицию того лица, с кем приходиться взаимодействовать.

Социальным педагогом могут использоваться вариативные методы и формы работы с семьей. Анализ практической деятельности социальных педагогов показывает, что наиболее популярными являются:

1) педагогическое просвещение (информирование родителей о сущности понятия «семейные границы», обмен родительским опытом, подбор литературы по семейному воспитанию, обсуждение видеофрагментов, работа с семейными парами с похожими проблемами, организация дискуссионных кружков «Семья» и др.);

2) обучение приемам взаимоотношений, рефлексии личностного поведения, поддержания благоприятного микроклимата в семье, коррекции межличностных отношений;

3) организация семейного взаимодействия (проведение тренингов с родителями и детьми, интегрирующих усилия всех участников семейной системы по налаживанию адекватных семейных границ; включение социального педагога в семью с целью изменения границ и иерархии внутри семьи; организация групп самопомощи);

4) консультирование (индивидуальное, семейное, групповое) с целью реорганизации состояния семейных границ.

Реализуя обозначенные направления, методы и формы работы по совершенствованию семейных границ, представляется целесообразным создание временных альянсов социального педагога с одной из семейных подсистем с целью укрепления партнерских связей между ее членами и границ субсистемы внутри общей семейной системы. В результате «присоединения» к семье специалиста, считает В.В. Гагай, разрушаются внутрисемейные альянсы, поддерживающие дисфункциональность семейной системы, родители освобождаются от излишней вовлеченности в жизнь детей, а дети – в жизнь родителей; власть

в семье перераспределяется; появляется больше возможностей для маневрирования внутри семейной системы, для установления адекватных границ между субсистемами [8, с. 178].

Организуя работу с семьей-системой по обучению ее членов реорганизации границ, следует учитывать ряд положений:

1) источник преобразований следует искать внутри семьи, а не за ее пределами;

2) включение в работу всей семьи, а не ее подсистем более результативно, чем работа с элементами системы, которые могут тормозить преобразования во всей системе;

3) изменения, привносимые в одну из подсистем, приведут в движение всю систему, поэтому могут возникнуть ряд противоречий, которые не наблюдались в семье, когда система находилась в равновесном состоянии;

4) функционирование семьи определяется рядом факторов (объективных, субъективных и пр.), которые будут препятствовать/содействовать работе специалиста;

5) семья имеет свои кризисные периоды (рождение ребенка, поступление в школу), поэтому следует подумать, стоит ли начинать преобразования, которые могут наслоиться на ее проблемное поле или лучше подождать состояния «семейного равновесия».

Таким образом, семейные границы – важная характеристика семейной системы, которая указывает на характер взаимоотношений между семьей и социальным окружением, между подсистемами внутри семьи. В зависимости от вида семейных границ (открытые, закрытые; четкие, ригидные, диффузные) семья может оказывать позитивное и негативное влияние на членов семейной системы. В связи с тем, что неоптимальные семейные границы оказывают негативное влияние на развитие ребенка, состояние каждого члена семьи, представляется важным обучение родителей установлению и поддержанию адекватных границ между подсистемами семьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солодников, В.В. Социология социально-дезадаптированной семьи / В.В. Солодников. – СПб. : Директ, 2007. – 384 с.

2. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.

3. Черников, А.В. Системная семейная терапия : Интегративная модель диагностики / А.В. Черников. – М. : Независимая фирма «Класс», 2005. – 208 с.

4. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах : учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. : НОУ ВПО Моск. психолого-социальный ин-т, 2008. – 304 с.

5. Алмазов, Б.Н. Психология проблемного детства : пособие школьному психологу и педагогу. – М. : Data Сквер, 2009. – 248 с.

6. Олифирович, Н.И. Психология семейных отношений / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

7. Целуйко, В.М. Психология современной семьи : кн. для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 287 с.

8. Гагай, В.В. Семейное консультирование : учеб. для студентов высших учебных заведений / В.В. Гагай. СПб. : Речь, 2010. – 317 с.

Nichishina T.V. **The Breach of External and Internal Family Bounds as one of the Cause of its Trouble**

The article gives a theoretical analysis of the concept of «family bounds». The dependence of prosperity of family system subjects on openness/closeness of the family bounds is grounded. The peculiarities of interpersonal interaction in subsystems of the family with clear rigid and diffusive bounds are considered. The ways of social pedagogue's work in teaching the family members to establish adequate family bounds are revealed.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 15.12.2010

УДК 378

Т.С. Демчук

ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ СТРАТЕГИЯ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается одна из актуальных и недостаточно разработанных направлений педагогической деятельности – проблема здоровьесозидания. Дано определение понятия «здоровьясозидающая педагогическая деятельность» исходя из раскрытия сущностных характеристик таких понятий, как «здоровьсозидание», «здоровьсозидающий потенциал». Определены составные компоненты понятия «здоровьесозидающий потенциал личности». Выделены педагогические функции, необходимые для осуществления данного вида деятельности.

Приоритетной задачей системы образования Республики Беларусь является воспитание подрастающего поколения в духе осознанного и ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как наивысшей социальной ценности, формирование здорового образа жизни, укрепление и сохранение здоровья педагогическими средствами. Формирование устойчивой мотивации на здоровый образ жизни и выработка здоровьесберегающего поведения у подрастающего поколения являются ведущими составляющими современной системы обучения детей.

Однако современные исследования указывают на тенденции ухудшения состояния здоровья детей в образовательном процессе. Из года в год в стране увеличивается число школьников с хроническими болезнями и инвалидов. По информации БелаПАН, они составляют 21 % от всех детей школьного возраста. Также изменилась структура заболеваемости школьников. Если на первом месте традиционно находятся болезни органов дыхания, которые составляют до60 % от всех детских болезней, то в последние годы на второе место переместились болезни, связанные с ухудшением зрения. На третьем месте по распространенности – болезни органов пищеварения, а на четвертом – травмы и отравления. Число подростков, стоящих на учете в наркологических диспансерах, за последние пять лет выросло в 4 раза. Как считает главный педиатр Министерства здравоохранения в Беларуси Елена Неверо, основная причина роста заболеваемости школьников – высокие психологические и физические нагрузки в системе образования [1]. Эти негативные тенденции в состоянии здоровья подрастающего поколения позволяют еще раз обратить внимание на то, что стратегия здоровьесбережения невозможна без активного участия всех участников образовательного процесса, без обучения и воспитания детей умениям управлять собственным здоровьем.

Анализ различных работ, посвященных сохранению и укреплению здоровья школьников, дает нам основания утверждать, что авторами ведется активный поиск методов и средств оздоровления подрастающего поколения в процессе обучения. Однако в большинстве случаев они ориентированы на традиционные методы оздоровления, ведения здорового образа жизни, диагностику уровня здоровья. В психолого-педагогической литературе деятельность педагога в данном направлении чаше всего сводится к воспитанию у учащихся стойкой мотивации на здоровье и здоровый образ жизни (А.А. Вершинина, М.Е. Кошелева, П.П. Тессен и др.), валеологической оценке и контролю организации, содержания и технологий образовательного процесса (Н.П. Недоспасова и др.), организации работы по оздоровлению воспитанников в учебно-воспитательном процессе (Т.В. Волосникова, Л.Б. Дыхан, П.П. Миненко и др.). В последнее время существенно увеличилось количество работ, рассматривающих во-

просы готовности учителя к здоровьесберегающей деятельности, валеологического самоанализа учителем функционального состояния важнейших систем обеспечения (Л.Г. Татарникова, Т.Ф. Акбашев, И.И. Брехман, Э.Н. Вайнер и др.).

Ряд авторов (Н.Н. Малярчук, А.Г. Маджуга и др.) отмечает, что педагогическая деятельность должна иметь не только охранительную и тренирующую стратегию заботы о здоровье. Все более актуальной в современных условиях становится творческая стратегия собственной и профессиональной заботы о здоровье. В реализации данной стратегии в современных публикациях используется термин *«здоровьесозидающая педагогическая деятельность»,* сущность которого недостаточно полно освещена в соответствующей литературе. На наш взгляд, определение здоровьесозидающей педагогической деятельности должно осуществляться с учетом сущностных характеристик таких родовых понятий, как «здоровье», «здоровьесозидание» и «педагогическая деятельность».

Разнообразие трактовок понятия «здоровье» характеризует его как сложное, многозначное и неоднородное явления. Необходимо отметить и то, что во многих случаях наблюдается зависимость трактовки понятия от специальности ученых. Общепринятой на современном этапе остается официальная трактовка Устава Всемирной организации здравоохранения: здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие заболеваний и дефектов развития.

С психолого-педагогических позиций здоровье рассматривается как гармоничное единство биологических, психических и социальных качеств человека, позволяющих ему адаптироваться к изменяющимся условиям среды. Мы рассматриваем понятие здоровья и как способность к самосохранению, саморазвитию и самосовершенствованию (В.А. Лишук, Е.В. Мосткова и др.). Ценность такого подхода к определению этого понятия в том, что здоровье выступает не как результат влияния внешних условий и сопротивления им, а как проявление внутренней созидательной активности, творчества в процессе жизнедеятельности.

В рамках нашего исследования особое внимание заслуживают работы А.А. Деркача, А.А. Бодалева, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Козакова, Н.М. Полетаевой и др., где акцентируется внимание на рассмотрении здоровья как ресурса. По мнению А.Г. Маджуга, здоровье можно рассматривать как целевой ресурс личности, которым можно управлять [2]. У здоровья, как ресурса, должен быть определенный базис. В его роли выступает «здоровьесозидающий потенциал», который в нашем исследовании синонимичен понятию «потенциал здоровья». Поэтому возникает необходимость рассмотреть понятие «здоровьесозидающий потенциал» исходя из структуры понятия «потенциал здоровья» личности.

В научной литературе потенциал личности рассматривают как систему постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов. «Ресурс – это адаптационная способность психики человека во много раз усиливать интенсивность своей деятельности по сравнению с состоянием относительного покоя» [3]. Важным положением считаем взгляд А.А. Деркача, который рассматривает потенциал как постоянно индивидуально пополняемая, возобновляемая и совершенствованная система знаний и умений, характерологических свойств и пр., то, что связано с личным и личностно-профессиональным развитием. Но при этом автор отмечает, что «возобновляемая часть потенциала личности в настоящее время зависит главным образом от самого субъекта…» [4, с 44]. Однако анализ литературных источников показывает, что нет единого взгляда на структуру потенциала здоровья, т.е. какие именно ресурсы его определяют.

В аспекте нашего исследования особое внимание заслуживает работа В.А. Ананьева, в которой представлено содержание понятия «потенциал здоровья», включающего все аспекты здоровья в современном его понимании. В его структуру входят интеллектуальный, волевой, эмоциональный, физический, социальный, креа-

тивный и духовный ресурсы здоровья [3]. Отметим, что автор отводит особое место интеллектуальному ресурсу в общей совокупности потенциалов человеческого развития. Сходный подход мы наблюдаем и других авторов. Так, в работах А.В. Казанниковой понятие «потенциал здоровья» определяется как «генетически и социально обусловленный резерв личности в саморазвитии психофизиологических возможностей, которые могут быть реализованы в напряженных условиях деятельности, и выражены в достижениях достаточно высокой степени физического, интеллектуального, эмоционального и духовного компонентов здоровья, мотивации ЗОЖ и непрерывности образования, потребности в творческой самореализации» [5, с 35].

Исходя из анализа работ ученых, в содержание здоровьесозидающего потенциала мы включаем следующие ресурсы:

1) *интеллектуальные,* содержащие собственно интеллектуальные и учебные умения, владение которыми во многом определяет сохранение работоспособности – одного из основных показателей здоровьесберегающего образовательного процесса;

2) *эмоционально-волевые:* умение ставить цели, осуществлять выбор путей их достижения, соединение целей жизни со смыслом своего существования, адекватная оценка проблемных ситуаций и разрешение их, управление собой в любых обстоятельствах и др.;

3) *физические ресурсы:* умения развивать физическую составляющую здоровья, осознавать, дифференцировать, понимать собственные ощущения, телесные потребности, умение саморегулировать телесные процессы и др.;

4) *духовно-нравственные ресурсы:* умения развивать духовную природу человека, т.е. осознавать ценность здоровья и ответственно относиться к своему здоровью и здоровью окружающих;

5) *социально-адаптационные ресурсы:* умения оптимально адаптироваться к социальным условиям, устанавливать контакты с другими, развивать партнёрские отношения, строить взаимообогощающее «здоровое» общение, быть способным обратиться за помощью к другим и по возможности прийти на помощь самому;

6) *креативные ресурсы:* умения нестандартно мыслить и решать любые жизненные задачи посредством развитого доверия к творческой части своей личности, предоставления ей полной свободы в этой деятельности; умения неординарными средствами реализовать себя в разуме, чувствах, эмоциях, ощущениях и поведении.

В рамках исследования интерес представляет и обращение к вопросу о педагогических ресурсах, необходимых учителю для осуществления здоровьесозидающей педагогической деятельности. Так, Н.Н. Малярчук выделяет личностные и профессиональны ресурсы педагога, раскрытие и актуализация которых важна в построении индивидуальных программ оздоровления всех участников образовательного процесса, способствующих приращению уровня здоровья. Отметим, что автор рассматривает личностный потенциал педагога на основе холистического подхода к здоровью и включает духовные, душевные, телесные ресурсы. Особого внимание заслуживает выделение *профессионального* ресурса педагога, предполагающего повышение уровня знаний, навыков, умений, опыта, необходимого для решения задач по обеспечению здоровья обучающихся [7]. Наиболее полное раскрытие именно профессиональных ресурсов позволит определить основные направления в формировании готовности студентов к здоровьесозидающей педагогической деятельности.

Таким образом, рассмотрение понятия «здоровьесозидающий потенциал» позволило нам определить структуру ресурсов, которые необходимо актуализировать и активизировать в аспекте здоровьесозидания. Исходя из этого, следует раскрыть само понятие «здоровьесозидание».

Вообще, понятие «созидание» в различных словарях имеет сходность со значением таких слов, как «создание», «творение» [8; 9]. Термин «здоровьесозидание»,

по мнению Н.Н. Малярчук, близко по смыслу здоровьетворчеству, и А.Г. Маджугой определяется «как «деятельное», процессуальное явление, сопряженное с личностной самоактуализацией и валеологическим самосознанием» [2].

В работе Е.И. Глебовой «здоровьетворчество» понимается как «деятельность, направленная на созидание своего собственного здоровья в физическом, психическом и духовном плане; стиля поведения, способствующего этому; знаний, повышающих компетентность личности в сфере здорового образа жизни, оздоровления окружающей среды. При созидании здоровья следует опираться на скрытые природные возможности организма, раскрывать потенциал здоровья, создавать гармонию телесного и духовного, физического и психического» [10]. Автором отмечается, что для здоровьесозидания необходимо обучение и прочное усвоение знаний, передающихся благодаря накопленному культурно-историческому опыту, и общечеловеческих ценностей, которые ведут к созданию индивидуальной модели здоровья, являющейся собственным приобретением человека. Специфика здоровьетворчества, по мнению С.В. Дмитреева, заключается в том, что основным его субъектом является личность как саморазвивающаяся система управления. Здоровье рассматривается автором в качестве условия для выполнения человеком намеченных жизненных целей и задач, что является основой понимания и поиска смысла жизни, профессиональной деятельности и, в конечном счете, самоосуществления (самореализации) человека [11].

Таким образом, на основании анализа сущностных характеристик понятий «здоровьетворчество» и «здоровьесозидание» мы определяем здоровьесозидание как конструирование собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, т.е. управление собственным здоровьем, которое предполагает личное определение и осуществление мер, действий, способов сохранения, укрепления и увеличения здоровьесозидающего потенциала.

Анализ психолого-педагогической и валеологической литературы показал, что понятие «здоровьесозидающая педагогическая деятельность» представлено немногочисленными определениями. В работах Н.Н. Малярчук, А.Г. Маджуга, М.Г. Колесниковой раскрывается только содержание понятия «здоровьесозидающая деятельность педагога», заключающееся в совершенствовании педагогом собственного здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере труда; использованием педагогом принципов и способов, позволяющих сохранять и развивать как собственное здоровье, так и здоровье обучающихся; творческим дополнением содержания учебного материала валеологическим знаниями, умениями, навыками с целью формирования у воспитанников поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, укрепление и развитие индивидуального здоровья [2; 12].

Разделяя взгляды авторов на сущность данного понятия, мы считаем, что здоровьесозидающая педагогическая деятельность предполагает наличие двух составляющих: собственно здоровьесозидающая деятельность (личностный компонент) и педагогическая деятельность по здоровьесозиданию школьников (профессиональный компонент).

Личностный компонент здоровьесозидающей педагогической деятельности должен определять значение сознания и активности самого педагога в формировании своего здоровья и ЗОЖ на основе механизмов личностной самоактуализации и увеличение потенциала своего здоровья. В основе самоактуализации лежит активная жизненная позиция, позитивное отношение к здоровью и стремление к совершенству. Личностный компонент здоровьесозидающей педагогической деятельности проявляться в готовности к самосовершенствованию в области здоровья и здорового образа жизни и является основной в данной деятельности. Профессиональный компонент является необходимым условием эффективности здоровьесозидающей педагогической деятельности и предполагает использование принципов, средств и методов, приемов педагоги-

ческой работы учителя, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их качеством здоровьесозидания.

На наш взгляд, содержание здоровьесозидающей педагогической деятельности требует уточнения и определенного дополнения. Мы считаем, что данный вид деятельности должен быть направлен не только на сохранение, укрепление здоровья школьников в образовательном процессе и формирование поведения, ориентированного на здоровый образ жизни, но и на обучение и воспитание школьников здоровьесозиданию, т.е. созданию условий для проявления у учащихся мотивированного согласия на необходимость сохранения и укрепления здоровья собственными усилиями, их самоопределение как субъектов собственного здоровьесозидания (инициирование установок на изменение, нацеленность на приобретение необходимых знаний, умений и навыков, способов принятия решений и их реализация). Только в этом случае может быть достигнута основная целевая установка здоровьесозидающей педагогической деятельности – создание условий для конструирования собственного здоровья на основе механизмов личной самоактуализации и самореализации, управления развитием собственного здоровья. Отметим важность и психолого-педагогической поддержки педагога в дальнейшем осуществлении здоровьесозидающей педагогической деятельности, которая заключается в профилактике, консультировании и коррекционной работе с воспитанниками по реализации индивидуального здоровьесозидающего маршрута ученика.

С учетом уточнения и дополнения сущностных определений в нашем исследовании здоровьесозидающая педагогическая деятельность определяется как деятельность педагога, направленная, во-первых, на сохранение здоровья в образовательном процессе, на актуализацию и увеличение здоровьесозидающего потенциала школьника за счет применения здоровьесберегающих технологий, во-вторых – на обучение и воспитание здоровьесозиданию и созданию условий для формирования индивидуального здоровьесозидающего маршрута, основанного на осознании собственной ответственности за свое здоровье, осуществлении самостоятельного поиска, конструирования и использования здоровьесберегающих технологий, в-третьих – на психолого-педагогическое сопровождение индивидуального здоровьесозидающего маршрута школьника, обеспечивающее оказание профессиональной помощи учащемуся в его самоактуализации и самореализации в аспекте здоровьетворчества.

Раскрывая сущностные характеристики этого понятия, принимаем во внимание положения А.Г. Маджуга, В.Е. Кайма и других авторов о том, что эта деятельность основана на субъект-субъектном типе ориентации в контексте межличностных отношений и направлена на присвоение субъектами целостного педагогического процесса форм позитивного мышления и здоровьесберегающего поведения, трансляцию структурированных знаний о здоровье и его компонентах, обеспечивающую актуализацию ресурсов здоровья в ходе проектирования и реализации индивидуальных здоровьесозидающих маршрутов. Мы считаем, что здоровьесозидающая педагогическая деятельность предполагает включение педагога и учащихся в активное творение собственного здоровья в ходе учебного процесса. Это, в свою очередь, требует рассмотреть такое понятие, как «субъект» здоровьесозидающей деятельности.

В психологии понимание субъекта связано с такими личностными качествами, как активность, самостоятельность, готовность, компетентность, мобильность, эмпатия и др. Под субъектом здоровьесозидания подразумевается личность, активность которой направлена на сохранение и приумножение ресурсов здоровья на основе понимания смысла и цели своего жизненного и профессионального предназначения.

В психолого-педагогической литературе подчеркивается важность рассмотрения школьника как субъекта здоровьесозидания. Однако, на наш взгляд, рассмотрение школьника как субъекта здоровьсозидающий деятельности является результатом соот-

ветствующей деятельности, и в исследованиях не представлены механизмы перевода (перехода) школьника из объекта в субъекта здоровьесозидания. Мы предлагаем алгоритм перевода учащегося из объекта в субъект здоровьсозидания, который можно представить в виде таблицы.

Таблица – Алгоритм перевода школьника из объекта в субъект здоровьесозидания

Этапы	Содержание педагогической деятельности учителя по управлению здоровьесозиданием учащихся	Содержание собственной здоровьесозидающей деятельности школьника
1. Мотивационно-ценностный	*Постановка основной цели, мотивирование здоровьесозидающей деятельности*	
	Формирование установки на сохранение и укрепление здоровья собственными усилиями	Осознание и принятие цели, формирование личностных смыслов установки на здоровьесозидание собственными усилиями
2. Ориентационно-диагностический	*Инициирование к самопознанию (самообследования)*	
	Организация знакомства с комплексом методик по определению ресурсов здоровья	Выбор и реализация диагностических методик с помощью учителя
	Определение направлений здоровьесозидающей деятельности	
	Оказание помощи в определении конкретных целей, направлений здоровьесозидания и программы их достижения	Определение конкретных целей, направлений здоровьесозидания и разработка программы ее достижения
3. Организационно-деятельностный	*Управление деятельностью по здоровьесозиданию*	
	Психолого-педагогическая поддержка по реализации программы здоровьесозидания (оказание помощи в определении знаний и умений, необходимых для здоровьесозидания учащихся, средств и способов увеличения здоровьесозидающего потенциала); профилактика и корректирование здоровьесозидающей деятельности	Самоуправление здоровьесозидание (приобретение знаний, умений и навыков, средств и способов по увеличению ресурсов здоровья и их использование в жизнедеятельности)
4. Результативно-оценочный	*Диагностическая деятельность по здоровьесозиданию*	
	Оказание помощи в определении уровня сформированности потенциала здоровья и здоровьесозидающей деятельности учащихся; инициирование принятия новых решений	Оценка на основе рефлексии результатов деятельности, формирование установки на принятие новых решений по коррекции и совершенствованию потенциала здоровья

Выступая в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, педагог, по мнению А.Г. Маджуга, обязан представлять рациональные образцы и нормы поведения, позволяющие без ущерба для здоровья обеспечить высокое качество обучения, воспитания и развития школьников, давать им конкретные рекомендации по сбережению индивидуального здоровья, направлять их на ведение здорового образа жизни [2]. В качестве основных характеристик педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности Н.Н. Малярчук называет такие характеристики, как аксиологичность, ответственность, творческость, позволяющие педагогу посредством целенаправленных преобразований в собственном образе жизни добиться значимых изменений в состоянии не только своего здоровья, но и здоровья учащихся [7].

Анализ соответствующей литературы позволил определить основные характеристики будущего педагога как субъекта здоровьесозидающей деятельности: осознанность и ответственность за свое здоровье и здоровье детей, активность в созидании своего здоровья и здоровья учащихся, компетентность в сфере здоровьесозидающей педагогической деятельности. Отметим, что будущий педагог как субъект здоровьесозидающей деятельности во многом определяет качественные изменения в сознании и поведении школьника (установка на ЗОЖ, осознание здоровья как ценности, здоровьесберегающее поведение и др.) и тем самым подвергает себя аналогичным изменениям в профессиональном самосознании и поведении.

В основу структуры здоровьесозидающей педагогической деятельности нами положены взаимосвязанные компоненты (функции) педагогической деятельности. Н.В. Кузьмина в структуре педагогической деятельности педагога выделяет пять взаимосвязанных функций: гностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной [12]. А.И. Щербаков выделяет дополнительно еще ряд функций: информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная и исследовательская [13]. Совершенно логично, что эти функции должны быть дополнены в аспекте здоровьесозидающей педагогической деятельности. Основываясь на работах Л.Г. Татарниковой, Н.М. Пономаренко, В.В. Колбанова, Н.М. Полетаевой, Л.И. Уткиной и др., в структуре деятельности педагога, направленной на сохранение и укрепление здоровья учащихся, можно выделить следующие функции, определяющие содержание профессиональной подготовки педагогов к здоровьесозидающей педагогической деятельности: диагностическая, коррекционная, профилактическая и консультативная.

Таким образом, в соответствии со структурой педагогической деятельности вообще и структурой педагогической деятельности, направленной на сохранение, укрепление и созидание здоровья в частности, мы выделяем следующие основные взаимосвязанные функции: диагностическая, конструктивно-проектировочная, информационная, организаторская, коррекционная, профилактическая и рефлексивная.

Диагностическая функция предусматривает диагностику и анализ здоровьесозидающего потенциала здоровья школьников для создания условий по обеспечению здоровья школьников и для определения индивидуального здоровьесозидающего маршрута. *Конструктивно-проектировочная функция* связана с процессом целеполагания и проектирования собственной здоровьесозидающей деятельности и будущей педагогической деятельности по здоровьесозиданию. Она заключается в поиске, отборе и содержании информации по вопросам сохранения, укрепления и созидания здоровья, которая должна быть усвоена учащимися, а также в проектировании оптимальной деятельности учителя и школьников, в которой эта информация должна быть усвоена. *Информационная функция* является приоритетной по своей педагогической направленности и обеспечивает трансляцию опыта введения здоровьесозидающей деятельности, преемственность традиций, ценностных ориентаций, формирующих бережное, осознанное и активное отношение к здоровью. Она предполагает владение педагогом зна-

ниями в области здоровьесозидания и умение их реализовывать в собственной здоровьесозидающей деятельности и профессиональной деятельности по здоровьесозиданию. *Организаторская функция* включает определенные виды учебно-воспитательной деятельности, направленные на решение задач по сохранению, укреплению и увеличению здоровьесозидающего потенциала субъектов образовательного процесса, а также стимулирование их активности в этой деятельности. Она требует от учителя выбора таких методов, средств и форм работы, которые воздействовали бы на мотивацию учащихся к здоровьесозиданию, развивали бы их инициативу и активность в области здоровьясозидания. *Профилактическая функция* заключается в создании условий для обеспечения здоровья учащихся в образовательном процессе и направлена на предупреждение различных заболеваний, функциональных нарушений и отклонений в развитии личности учащихся, устранение вредных привычек, профилактику девиантного поведения и т.д. Она реализуется через выполнение комплекса медицинских, гигиенических, воспитательных, психологических мер, устраняющих причины различных болезней и повышающих здоровьесозидающий потенциал школьников, прежде всего ослабленных учащихся. *Коррекционная функция* предусматривает различные меры по устранению и снижению физических, психических и нравственных отклонений в состоянии здоровья учащихся, ориентирована на восстановление здоровья и нормальных функций организма детей. Немаловажным направлением в реализации этой функции является психолого-педагогическая поддержка в коррекции здоровьесозидающего индивидуального маршрута воспитанников. *Рефлексивная функция* заключается в необходимости анализа осуществления здоровьесозидающей педагогической деятельности, выявлении положительных и отрицательных результатов своей работы, внесении необходимых корректировок, осуществлении поиска путей совершенствования своего здоровья, а также педагогического процесса в аспекте здоровьесозидания.

Таким образом, мы уточнили сущность, структуру и содержание здоровьесозидающей педагогической деятельности, которые позволят определить содержательную и процессуальную стороны подготовки студентов к данной деятельности. Определение функциональной структуры исследуемой деятельности является основой для конкретизации и проектирования содержательно-деятельностного компонента подготовки будущих специалистов к здоровьесозидающей педагогической деятельности, разработки диагностического инструментария для определения уровня сформированности готовности студентов к данному виду деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белорусская информационная компания БелаПАН [Электронный ресурс] / БелаПАН. – Минск, 1991. – Режим доступа: http: // belapan.com. – Дата доступа: 18.06.2011.

2. Маджуга, А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.Г. Маджуга. – Владимир, 2011. – 52 с.

3. Ананьев, В.А. Основы психологии здоровья / В.А. Ананьев // Концептуальные основы психологии здоровья / В.А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.

4. Деркач, А.А. Акмеология в вопросах и ответах : учебник / А.А. Деркач. – 2-е изд. – М. : МПСИ, 2007. – 248 с.

5. Казанникова, А.В. Педагогические условия формирования здоровьесозидающей образовательной среды: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Казанникова. – СПб, 2005. – 219 л.

6. Кайма, В.Е. Валеопедагогическая диагностика на курсах повышения квалификации работников образования: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Е. Кайма. – Ростов н/Д, 1999. – 170 л.

7. Малярчук, Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): автореф. дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Малярчук; Тюменский гос. ун-т. – Тюмень, 2009. – 50 с.

8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М. : ОНИКС 21 век; Мир и образование, 2005. – 896 с.

9. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : Изд-во Славянский Дом книги, 2008. – 960 с.

10. Глебова, Е.И. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.И. Глебова. – Екатеринбург, 2005. – 182 л.

11. Дмитриев, С.В. Полифакторная модель здоровья в сфере адаптивных педагогических технологий / С.В. Дмитриев // Здоровье нации – основа процветания России: материалы науч.-практ. конгрессов 4 Всероссийского форума, Москва 2008 г. : в 2 ч. – М., 2008. – Ч. 2. – С. 46.

12. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 114 с.

13. Щербаков, А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербакова. – Л. : Педагогика, 1968.– 156 с.

Demchuk T.S. **Health Improving Pedagogical Activity as Modern Strategy of Preservation and Strengthening of Pupils' Health**

In the article one of the relevant and not enough developed directions of pedagogical activity is considered the problem of health improving. The definition of the concept «health improving pedagogical activity» is given proceeding from the disclosing of intrinsic characteristics of such concepts as «health improving», «health improving potential». The components of the concept «health improving potential of the person» are defined. The pedagogical functions necessary for realisation of the given kind of activity are marked.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 03.08.2011

УДК 316.354 + 378 (476)

Т.В. Соколова

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Происходящие в Беларуси социально-экономические изменения обусловливают необходимость повышения значимости социально-педагогического образования, что напрямую связано с подготовкой специалистов социально-гуманитарного профиля, способных оказывать профессиональное содействие людям в трудной жизненной ситуации. Решением данной проблемы является участие студентов в волонтёрском движении как компонент непрерывного процесса практической подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, способствующий активному формированию опыта профессиональных действий с учетом новых явлений в системе социальных отношений. В статье приводятся результаты изучения отношения студентов к волонтёрской деятельности и их желания участвовать в ней.

Введение

Социально-экономические изменения, происходящие в Беларуси, приводят к необходимости повышения значимости социально-педагогического образования, ведущим направлением которого является подготовка специалистов социально-гуманитарного профиля, способных оказывать профессиональное содействие людям в трудной жизненной ситуации.

Необходимость вовлечения студентов в многообразную общественную работу, формирование у них понимания социальной значимости профессиональной деятельности и умения целесообразно использовать свободное время находят свое отражение в приоритетных направлениях Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011−2015 гг. (п. 4. Социальная политика и развитие человеческого потенциала: п. 4.5. Образование, п. 4.9 Молодежная политика), а также соответствует одному из основных направлений государственной политики в сфере образования в соответствии с положениями Кодекса об образовании Республики Беларусь (статья 2, п. 2.10 − обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия; статья 18, п. 5.9 − трудовое и профессиональное воспитание, направленное на понимание обучающимся труда как личностной и социальной ценности, осознание профессионального выбора, социальной значимости профессиональной деятельности; п. 5.12 − воспитание культуры быта и досуга, направленное на формирование у обучающегося ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время) [1; 2].

Поэтому в настоящее время возникает острая необходимость в специалистах, способных успешно и эффективно реализовывать себя в изменяющихся условиях, оказывать профессиональную помощь людям на безвозмездной основе. Такими, по нашему мнению, должны стать студенты социально-гуманитарного профиля (будущие специалисты по социальной работе, психологи, историки, филологи) – образованные

Научный руководитель − А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

молодые люди с фундаментальной профессиональной подготовкой, творческие и личностные характеристики которых становятся значимыми для оказания добровольной помощи различным слоям населения. Будущие профессионалы должны владеть не только знаниями, умениями и навыками, опытом практической деятельности.

Сущностные характеристики волонтерской деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, деятельность которых направлена на оказание помощи нуждающемуся человеку, не всегда в полной мере способствует их профессиональному становлению и общекультурному развитию, формированию мотивации и интереса к будущей профессиональной деятельности. Поэтому одним из исходных параметров совершенствования подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля является гуманитаризация образования, которая, «следуя тенденциям гуманистического начала, рассматривается не просто как один из резервов повышения качества выпускаемых специалистов, но в первую очередь, как процесс формирования человека, обладающего богатым духовным потенциалом» [3; 4].

В связи с этим возникает необходимость совершенствования образовательного процесса университета, где осуществляется формирование у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля профессиональной направленности – осознанной и эмоционально-выраженной ориентации личности на профессиональную деятельность. По мнению ряда ученых (Ю.А. Полещук, А.П. Сейтешев), эта ориентация представляет собой систему преобладающих мотивов профессиональной деятельности, доминирующих потребностей, ценностных ориентаций, воплощающихся в жизненных целях, интересах, склонностях, установках, отношениях, а также в активности студентов по их достижению и включению в процесс личностного и профессионального саморазвития. Это представляется особенно актуальным, поскольку профессионализация содержания и технологии обучения способствуют развитию мотивации студентов к данному виду деятельности, намерений реализовать себя в данной профессии, системы теоретических знаний и практических умений, стремлений иметь общекультурную подготовку. А.Н. Сендер под профессионально-педагогической направленностью понимает интеграцию намерений стать учителем (цель жизнедеятельности), интересов и склонностей к педагогической деятельности (базовый компонент), а также мотивацию выбора и получения профессии (которая обосновывает профессиональное самоопределение) [5].

В условиях недостаточности учебного времени, отводимого образовательным стандартом на практику, решение образовательной задачи по формированию профессиональной направленности студентов, по нашему мнению, может быть обеспечено вовлечением обучающихся в волонтерскую деятельность, направленную на решение социокультурных, социально-педагогических проблем общества. Вместе с тем добровольческая деятельность, которую мы рассматриваем как синоним понятия «волонтерская деятельность», является непрерывным процессом практической подготовки студентов, связующим звеном между теоретическим обучением будущих специалистов социально-гуманитарного профиля и их практической подготовкой; добровольчество является одним из важных компонентов организации воспитательной работы со студентами.

Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой 14.09.1990 г., волонтерство рассматривается как фундамент гражданского общества, который привносит в жизнь устремления человечества к достижению мира, свободы, безопасности и справедливости для всех народов, а развитие волонтерской деятельности способствует вовлечению всего общества в процесс определения и решения проблем; создает возмож-

ность людям приобретать новые знания и навыки, полноценно развивать свой творческий и профессиональный потенциал [6].

В ходе анализа социально-педагогической, социологической литературы, государственных документов в области молодежной политики и образования, результатов научных исследований наблюдается рост интереса ученых к организации волонтерской деятельности (М.Н. Ахметгалеев, Н.Н. Ершова, О.В. Решетников, Н.Ю. Слабжанина). В работах отечественных и зарубежных ученых рассматриваются возможности добровольчества прежде всего в контексте социально-педагогической и психологической деятельности. Так, Е.В. Богданова сущность волонтерской деятельности определяет, с одной стороны, с позиции воспитания: формирование и развитие ценностей молодёжи, изменение психологических качеств, мотивации на участие в деятельности, отношения к себе и окружающим людям, а с другой стороны – с позиции обучения, прежде всего, социально-педагогического: усвоение социальных норм, знаний, формирование социального опыта, а также овладение технологией, приемами и формами организации волонтерской деятельности [7]. Н.Н. Ершова под добровольчеством понимает помощь, оказываемую бескорыстно человеком по отношению к третьим лицам [6]. Н.Ю. Слабжанин конкретизирует, что это деятельность по разрешению социально значимых проблем общества, осуществляемая без какого-либо принуждения на безвозмездной основе [7]. Е.В. Богданова, Н.Н. Ершова, Н.Ю. Слабжанин рассматривают добровольчество в контексте оказания помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, акцентируя внимание лишь на возможности разрешения социально значимых проблем общества посредством волонтерского труда. В связи с этим нами под волонтерской деятельностью будущих специалистов социально-гуманитарного профиля понимается добровольная, неоплачиваемая форма их деятельности для мобилизации социальных инициатив, совместного решения общественно значимых проблем, оптимизации образовательной деятельности студентов, способствующей личностному и профессиональному развитию.

Участие в волонтерском движении обеспечивает интериоризацию духовно-нравственных гуманистических ценностей молодежи, формирует профессиональную направленность личности, способствует освоению социального опыта. Поэтому целью развития волонтерской деятельности в университете мы считаем создание условий для самореализации, приобретения новых знаний и навыков, повышения профессиональных и организаторских способностей студентов, а также для реализации прав студентов на добровольное, безвозмездное и непосредственное участие в компетентном решении социально значимых проблем населения, защиты национальных и государственных интересов.

Актуальность педагогических, психологических знаний в решении социальных проблем и востребованность специалистов социально-гуманитарного профиля потребовали их подготовки к будущей профессиональной деятельности в процессе волонтёрства, где наиболее ярко проявляются личностные качества будущих специалистов, их стремления, интересы, склонности, ценностные ориентации, мотивация. Идея доброй воли становится ориентиром в выборе будущей профессиональной деятельности. Кроме того, добровольчество является одной из удобных форм организации, активизации и самореализации молодежи, утверждают А.И. Амбражевич и А.П. Лаврович [7].

Характеристика отношения будущих специалистов социально-гуманитарного профиля к волонтерской деятельности

Исследования, проведенные общероссийской организацией «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ), подтверждают тот факт, что студенты, участвующие в программах и мероприятиях социально-педагогического характера, так или иначе связывают свою будущую профессиональную жизнь с социально-гуманитарной сферой, серьезно и позитивно меняются в духовно-нравственном плане,

становятся более инициативными» [7]. В рамках выполнения диссертационного исследования на тему «Формирование профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтерской деятельности» нами было организовано анкетирование студентов 1 курса социально-гуманитарного профиля учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», одной из задач которого стало выявление отношения к волонтёрской деятельности и желания участвовать в добровольческом труде. Определить вышеназванные характеристики представляется нам особенно важным, так как положительное отношение к добровольческой деятельности и желание участвовать в ней является основной предпосылкой для формирования мотивации, интереса, ценностного отношения для осуществления добровольчества и, как следствие, для дальнейшей профессиональной деятельности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля.

Всего было опрошено 236 респондентов: 46 студентов социально-педагогического факультета, 44 студента филологического факультета, 83 студента психолого-педагогического факультета, 63 студента исторического факультета. Подавляющее большинство респондентов (91 %) ответили, что одобряют деятельность волонтеров и положительно относятся к ней, и лишь 2 % респондентов негативно относятся к волонтерской деятельности. Вместе с тем 7 % из числа опрашиваемых затруднились дать ответ на вопрос анкеты «Как вы относитесь к волонтерской деятельности?». Таким образом, будущие специалисты социально-гуманитарного профиля, участвовавшие в опросе, подтвердили значимость добровольчества в молодежной среде, положительное отношение к волонтерской деятельности.

В ответах представителей всех четырех факультетов доминирует такое определение понятия «волонтер», как «люди, которые хотят помогать другим безвозмездно» (82 %), «добрые люди» (21 %) и «трудолюбивые люди» (16 %). Большинство участников анкетирования осознают, что добровольческая деятельность по оказанию помощи людям требует от волонтера наличия у него определенных психологических особенностей, поэтому они считают, что главными чертами характера волонтеров являются «искренность» (54 %), «бескорыстие» (51 %), «ответственность» (51 %).

Будущие специалисты социально-гуманитарного профиля полагают также, что для осуществления эффективной добровольческой деятельности волонтеру необходимы определенные личностные качества. Так, участники анкетирования распределили их по следующим ранговым местам: на первом месте − «способность и желание помочь другим» (82 %), на втором − «отзывчивость, умение сострадать» (51 %); на третьем месте − «жизнерадостность и оптимизм» (48 %); четвертое место − «теплота, сердечность, доброта» (44 %); на пятом − «ответственность, самодисциплина» (43 %). Единство мнений участников анкетирования по первым пяти ранговым местам является показателем гуманистического восприятия студентами волонтёрской деятельности, с позиций которой оценивается жизнедеятельность индивида, будущего специалиста социально-гуманитарного профиля и общественная жизнь в целом.

Представляет интерес тот факт, что около половины респондентов (43 %) не знают, почему волонтеру нельзя обойтись без этих качеств. Менее четверти из числа всех опрошенных (17 %) полагают, что волонтер не может обойтись без этих качеств, потому что «без них волонтерская деятельность потеряет смысл, и добровольческую деятельность, не имея этих качеств, будет выполнять трудно». 16 % респондентов осознают, что волонтеру не обойтись без этих качеств, потому что, «не имея их, оказать помощь людям будет очень трудно, и можно причинить вред тому, кому помогаешь». Следует заметить, что только 2 % из числа всех опрошенных респондентов полагают, что «некоторые качества волонтера помогут ему в будущей профессиональной деятельности». Все это свидетельствует о том, что у участников анкетирования несколько

размыто представление о том, как определенные личностные качества волонтера способствуют осуществлению добровольческой деятельности. Это, по нашему мнению, мешает большинству респондентов определиться с выбором ответов, но главное то, что почти все участники анкетирования не допускают мысли о том, что некоторые личностные качества волонтеров, выработанные у них в процессе осуществления добровольчества, смогут помочь им в будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, более половины участников анкетирования считают, что некоторые качества личности могут препятствовать осуществлению эффективной волонтерской деятельности, например, «отсутствие интереса к выполняемой работе» (69 %). Большинство опрашиваемых респондентов проранжировали личностные качества следующим образом: «эгоистичность» (58 %); «агрессивность» (56 %); «нелюбовь к людям» (41 %) и др. Так, отсутствие интереса у будущих специалистов социально-гуманитарного профиля к волонтерской деятельности как непрерывному процессу практической деятельности может способствовать также исчезновению интереса и к будущей профессиональной деятельности, что является одним из показателей несформированности профессиональной направленности студентов.

Анализируя результаты самооценки студентов, мы также заинтересовались тем фактом, что у большинства участников анкетирования, по их мнению, «есть качества, присущие волонтеру, но не все» (59 %), а около трети респондентов (29 %) обладают всеми необходимыми качествами. «Самых нужных качеств волонтера нет» у 4 % обучающихся, и «не обладают качествами волонтера» лишь 2,5 % опрашиваемых. Это свидетельствует о потенциальной возможности студентов участвовать в волонтерской деятельности и оказывать эффективную, профессиональную помощь людям, а в последующем посредством участия в добровольчестве получить возможность стать компетентным специалистом в своей профессиональной сфере.

В связи с этим, участниками анкетирования были определены приоритетные виды добровольческой деятельности. Первые три позиции выбора студентов неоднозначны: более половины из числа всех опрошенных студентов полагают, что волонтерам необходимо «пробовать себя в разных видах добровольчества» (52 %). Половина из числа всех опрошенных респондентов (51 %) основным видом волонтерской деятельности, которым необходимо заниматься студентам, называют «оказание помощи детям». Почти треть из числа всех опрашиваемых респондентов придерживается мнения о том, что лучшим видом деятельности для волонтеров является «оказание помощи инвалидам» (29 %) и «профилактика ВИЧ» (20 %). Все вышеназванные высказывания свидетельствуют о том, что будущие специалисты по социальной работе осознают безвозмездную и гуманистическую направленность деятельности волонтеров, а также имеют представление об основных видах ее осуществления. Участники анкетирования совершенно справедливо подчеркивают полифункциональность и разновидность деятельности волонтеров, обусловленную многообразием целевых групп.

Наряду с мнениями, о том, в каких видах должна осуществляться деятельность волонтера, участники анкетирования определили приоритетные направления добровольческого труда. Интересен тот факт, что только чуть более трети из числа всех опрошенных респондентов (40 %), определяя, что является главным в волонтерской деятельности, высказали мнение о том, что «наличие потребности и желания оказывать помощь, любовь к людям» − основное в добровольчестве. Только 2 % из числа всех опрошенных респондентов полагают, что главное в волонтерской деятельности – это то, что благодаря участию в добровольчестве можно «приобрести знания, умения, навыки и опыт общения». В целом участники анкетирования осознают, что для осуществления эффективной волонтерской деятельности необходима «любовь к людям» и что «добровольчество дает возможность почувствовать себя нужным другому человеку». Одна-

ко лишь небольшое количество студентов понимает, что для этого необходим еще и интерес и подлинное желание осуществлять добровольческий труд, стремление к самосовершенствованию и понимание того, что занятие добровольчеством – это также возможность приобрести знания, умения профессиональной деятельности.

Далее мы обращаем внимание на позицию участников анкетирования относительно полезности занятия волонтёрством для дальнейшей профессиональной деятельности студентов. Интересно то, что меньше половины респондентов считают, что их участие в волонтерской деятельности поможет им в приобретении профессиональных знаний и умений, а также в будущей работе (48 %). Аргументируя свое мнение относительно того, поможет или нет участие студентов в волонтерской деятельности для приобретения ими знаний, навыков, а также для будущей профессиональной деятельности, большинство опрашиваемых респондентов (43 %) не находят оснований, чтобы объяснить свой выбор.

Особенно нас заинтересовало личное участие в добровольческих мероприятиях участников анкетирования. Так, около половины из числа всех опрошенных респондентов (46 %) редко участвовали в добровольческих мероприятиях, треть респондентов вообще никогда в них не участвовала (32 %) и только 19 % студентов участвовали в волонтерских мероприятиях неоднократно, и у большинства из них (53 %) возникало чувство удовлетворения от проведения акций, встреч и др. Также интересно то, что самым популярным ответом на вопрос «Вы лично участвуете в волонтерской работе?» стал ответ «не участвую, но хотел бы» (63 %). Менее четверти из числа участников анкетирования (18 %) не участвуют и не собираются участвовать в волонтерской деятельности. Обращает на себя внимание тот факт, что в волонтерской работе на сегодняшний момент участвует лишь 14 % из числа всех опрошенных респондентов.

Помимо определения числа респондентов, реально участвующих в добровольчестве, мы выясняли мотивы занятия волонтерской деятельностью. Самым популярным мотивом участия в добровольчестве стал мотив «стремлюсь быть полезным для других» (11 %); на втором месте − «просто считаю, что это нужно» (7 %); и третье место занимает мотив «так можно узнать много нового» и «возможность делать что-либо бескорыстно» (3 %). Лишь 0,4 % студентов рассчитывают в своей волонтерской деятельности на «материальные поощрения» и «хорошие взаимоотношения с деканатом». Интересно также то, что многие студенты хотели бы заниматься волонтерской деятельностью, но их «не приглашали» (37 %) или у них «нет свободного времени» (29 %). 8 % респондентов не хотят заниматься добровольческой деятельностью, так как у них «своих забот много», 7 % считают, что у них «нет склонности к такой работе». Тем не менее более половины респондентов (56 %) полагают, что на факультетах, в университете необходимо проводить специальные мероприятия по развитию волонтерского движения, но какие именно мероприятия необходимо организовывать, большинство студентов ответить не может (61 %).

Таким образом, явный интерес участников анкетирования к данной проблеме, положительное отношение к волонтёрству, осознание сущности деятельности волонтера, верное определение качеств, необходимых добровольцу для осуществления эффективной деятельности, желание большинства участников анкетирования заниматься добровольческой деятельностью, мотивация оказания помощи другим людям, разнообразие и неоднозначность ответов студентов о связи занятий добровольческим трудом и профессиональной подготовкой будущих специалистов социально-гуманитарного профиля свидетельствуют об актуальности и важности поставленной проблемы, о необходимости поиска оптимальных путей формирования профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля средствами волонтёрской деятельности, поскольку именно добровольчество придает социально-позитивный характер студенческой инициативности и активности, решая при этом задачи воспитания человека и его

профессиональной готовности, его способности воспринимать и присваивать духовно-нравственные гуманистические ценности, поступать в соответствии с убеждениями.

Заключение

1. Вовлечение будущих специалистов социально-гуманитарного профиля в волонтерскую деятельность является средством формирования у них профессиональной направленности – осознанной и эмоционально-выраженной ориентации личности на профессиональную деятельность.

2. Участие студентов в волонтёрском движении есть компонент непрерывного процесса практической подготовки будущих специалистов социально-гуманитарного профиля, способствующий активному формированию опыта профессиональных действий с учетом новых явлений в системе социальных отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2011–2015 годы : Указ Президента Республики Беларусь, 11 апреля 2011 г., № 136 // Эталонный банк данных правовой информации Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. – Минск, 2011.

2. Кодекс об образовании Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь, 13 января 2011 г., № 243-З // Нормативные правовые документы [Электронный ресурс] / Науч.-метод. учреждение «Национальный ин-т образования» Мин-ва образования Респ. Беларусь. – Минск, 2011.

3. Вербицкая, Л. Гуманитарное образование в современной России / Л. Вербицкая // Высшее образование России. – 1996. – № 1. – С. 79.

4. Добрынина, В.И. Теоретические и практические аспекты гуманизации высшего образования / В.И. Добрынина // Социально-политические науки. – 1991. – № 6. – С. 70.

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

6. Ершова, Н.Н. Добровольчество – школа гражданского становления молодежи : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Ершова, М.Н. Бородатая. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2009. – 193 с.

7. Социальное образование в XXI веке: тенденции развития : сб. науч. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. по проекту TEMPUS «Современные тенденции развития социального образования» / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. В.В. Бущик [и др.]; науч. ред. В.В. Бущик; отв. ред.: В.Н. Клипинина, А.И. Тесля. – Минск : БГПУ, 2007. – 219 с.

Sokolova T.V. **Volunteer Activity in the Context of Training of Future Specialists of Social-and-Humanitarian Specialization**

Social and economical changes, which are happening in Belarus, stipulate the necessity of the rise of meaning of social-and-pedagogical education, this is connected directly with the training of specialists of social-and-humanitarian specialization, who are ready to render professional support to people, staying in difficult life situation. One of solutions of this problem is the participation of students in volunteer activity as a component of continuous process of practical training of future specialists of social-and-humanitarian specialization, which assists active forming of the experience of professional actions adjusted for new phenomena in the system of social connections, and as a pedagogical condition of actualization of students' professional orientation. The results of studying of students' attitude towards about volunteer activity and their desire to participate in it are given in the article.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 21.11.2011

ПСІХАЛОГІЯ

УДК 159.922.72-053.6

Ю.Л. Довгая

ПОНИМАНИЕ СЛОВА – ОСНОВА УСПЕШНОСТИ КОММУНИКАЦИИ И РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ

В статье представлены подходы к изучению слова в философии, лингвистике, психологии, раскрыто понятие «текст» и функции учебного текста, а также особенности понимания учебных текстов младшими подростками. В ходе эмпирического исследования автором проведен анализ учебных текстов для пятого класса по предметам «Человек и мир» и «История Древнего мира», выделены характеристики учебных текстов. Приводятся данные о понимании учащимися пятого класса понятийно-терминологического аппарата. Выделены факторы, затрудняющие восприятие учебных текстов и приводящие к возникновению коммуникативно-интеллектуальных проблем. Автором приведены основные коммуникативно-интеллектуальные умения младших подростков, которые будут способствовать улучшению усвоения содержания учебных текстов учащимися. Делается вывод о том, что школьников необходимо обучать не только предметно-целевому анализу текста, а прежде всего информативно-целевому анализу.

Как известно, слово является способом донесения своих мыслей до собеседника. Именно язык, слово выступает сферой взаимодействия рассудка, разума и здравого смысла. Постановка вопроса о возможности выражения данных форм интеллекта в слове предоставляет возможность по-новому осмыслить систему связей и взаимозависимостей, существующих между словом и мыслью.

Слово в качестве области исследования привлекает внимание философов, лингвистов, психологов. Философы концентрируют внимание на проблеме соотношения речи и мышления (изучение данной проблемы восходит к Гераклиту, Демокриту, Эпикуру, особое внимание уделяется в работах Ф.Э. Бенеке, В. Гумбольдта, Л. Леви-Брюля, К. Хуккера и др.). Для нашего исследования интерес представляют работы Н.С. Автономовой, которая выходит на новый уровень в разработке языковой проблематики в философии: рассматривает язык (слово) как «сферу взаимодействия рассудка и разума» [1, с. 264]. Она считает, что коммуникация невозможна без понимания смысла, ресурсы которого формируются посредством метафоры (метафорического переноса).

Лингвистический аспект понимания слова заключается в разработке отношения слова к предложению и отношение слова к более широкому контексту (Н.Н. Амосова, Р.А. Будагов, Л.Н. Засорина, С.Д. Кацнельсон и др.). Вместе с тем и слово, и контекст рассматриваются в их сложных взаимоотношениях с реальностью. Особое внимание уделяется роли слова в понимании текста (Д. Болота, А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, Н.В. Рафикова, Дж. Эйчисон и др.)

С психологической точки зрения слово изучалось такими учеными, как Н. Ах, Л.С. Выготский, А.А. Потебня, Ф. Римат, С.Л. Рубинштейн и др. Так, Л.С. Выготским разрабатывался вопрос об отношении мысли к слову; процесс построения понятий изучал Н. Ах; Ф. Римат на основе метода Н. Аха исследовал процесс образования понятий у подростка; Д.Н. Узнадзе уделял внимание слову как важнейшему «орудию человеческого взаимопонимания». А.А. Потебня развивал теорию ближайшего и дальнейшего

Научный руководитель – Н.С. Вислобокова, доктор педагогических наук, профессор кафедры прикладной психологии Витебского государственного университета им. П.М. Машерова

значения слова. Определением и анализом категорий «значение» и «смысл» занимались А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев и А.Р. Лурия. И.А. Зимняя предложила концепцию говорения и письма (слушания и чтения) как видов речевой деятельности.

Несмотря на множество подходов к понятию «слово» и к проблеме соотношения слова и интеллекта (мышления), необходимо отметить важность междисциплинарных исследований, к которым может быть отнесен семиосоциопсихологический подход к изучению знакового общения (Т.М. Дридзе, Т.З. Адамьянц), где текстовая деятельность рассматривается в структуре социальной коммуникации. Сторонники данного подхода раскрывают механизмы понимания слова (текста) на основе анализа мотивационно-целевой структуры [2; 3].

Исходя из утверждения Л.С. Выготского о том, что «единство мышления (интеллекта) и речи, в значении слова» [4, с. 297], важным для дальнейшего исследования представляется рассмотрение понятия «слово». Можно выделить следующие определения данного понятия:

1) «будучи условием возникновения мышления, язык, слово – это вместе с тем необходимая материальная оболочка мысли, ее непосредственная действительность для других и для нас самих» (С.Л. Рубинштейн) [5, с. 163];

2) слово – это элемент языка, слова «функционально (т.е. для той или иной цели общения) организованы, сконцентрированы вокруг коммуникативной интенции, образующей смысловой фокус сообщения, и обладают в этом плане той или иной мерой информативности для интерпретатора» [3, с. 136];

3) «слова – это имена вещей, явлений, событий, имена всего того, что есть и может быть в действительности… Если имя непонятно, для слушающего оно пусто – такого предмета нет» [6, с. 95]. Н.И. Жинкин пишет о том, что слово одновременно является и знаком, и значением;

4) слово – это «идейное, формальное отражение объективной действительности» (Н.С. Вислобокова) [7, с. 13]. Именно в слове «откладываются, объективируются, фиксируются и через него активизируются знания, посредством которых человек осознает действительность». «Единицей выражения познания, единицей речи является слово, обозначающее предмет действительности, а на более сложных ступенях развития выражающее известное отвлеченное понятие» [7, с. 13];

5) слово – это «ключ, «открывающий» для человека концепт как единицу мыслительной деятельности и делающий возможным воспользоваться им в мыслительной деятельности» (З.Д. Попова, И.А. Стернин) [8, с. 53].

Таким образом, слово понимается как элемент языка, как «единица выражения познания», как отражение объективной действительности, как «материальная оболочка мысли». Также слово может пониматься как средство для решения задачи и передачи понятий, чувств, представлений, переживаний.

Однако в повседневной жизни никто не общается отдельными словами. Чтобы передать смысл, озвучить мысль человек произносит не отдельное слово, а использует словосочетания или целые тексты. Значит, слово приобретает значение и смысл только в тексте, смысловая информация которого определяется в первую очередь коммуникативным замыслом.

Дадим определение понятию «текст». Т.М. Дридзе рассматривает текст как «сложный знак, т.е. единицу, по определению и функциям предполагающий наличие истолкователя и рассчитанный… на интерпретацию и через нее на определенную активность, проявляемую или не проявляемую вовне» [3, с. 57]. Текст является «порождением коммуникативно-познавательной деятельности» и представляет собой определенный способ организации коммуникативно-познавательных программ [3, с. 70]. Таким образом, Т.М. Дридзе дает следующее определение: «текст как сложный знак

и целостная единица общения – это некоторая система смысловых элементов, функционально (т.е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» [3, с. 71].

Определяющим моментом текстовой деятельности является наличие мотива-цели, и Т.М. Дридзе рассматривает его как стремление к реализации определенного коммуникативно-познавательного намерения (интенции, замысла) [3, с. 60].

Важно то, что смысловая информация сообщения обусловливается замыслом, коммуникативно-познавательным намерением (интенцией), а понимание текстов связано с «освоением» получателем текста его исходной мотивационно-целевой структуры» [2, с. 39].

Важным видится выделение основных функций текста, которые характерны для всех текстов, включая учебные:

1) *информативная* функция заключается в организации и предъявлении информации;
2) *обучающая* функция состоит в формировании системы знаний;
3) *ориентирующая* функция создает необходимую основу для ориентации в учебном материале (не только по данному предмету, но и по смежным дисциплинам) и, более того, возможности переноса знаний в повседневную жизнь;
4) *формирующая* функция: в процессе работы с учебным текстом должны формироваться четкие представления о предмете изучения, рассматриваемых понятиях, терминах (у учащихся начальной школы и 5–6 классов особенно важно формировать образы изучаемых явлений для лучшего усвоения материала);
5) *аксеологическая* функция заключается в формировании ценностных ориентаций;
6) *стратегическая* функция – программирование стратегий поведения и деятельности.

Таким образом, можно заключить, что целенаправленное приобщение к смысловой информации, содержащейся в текстах, составляет основу процесса обучения. Именно посредством учебных текстов школьник приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным предыдущими поколениями. Эти знания необходимы человеку для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности.

Учитывая вышеназванные теоретические положения, была разработана программа эмпирического исследования понимания учебных текстов учащимися пятых классов общеобразовательной школы. Программа исследования включала следующее:

1) опрос учителей-предметников с целью выявления наиболее сложных терминов и понятий, предлагаемых школьникам для усвоения в учебниках;

2) анализ текста учебников по предметам «Человек и мир», «История Древнего мира»;

3) опрос учащихся пятых классов на предмет владения понятийно-терминологическим аппаратом по предметам «Человек и мир», «История Древнего мира».

Исследование осуществлялось на базе УО «Государственная гимназия № 3 г. Витебска» и УО «Государственная гимназия № 8 г. Витебска»; в опросе приняло участие 10 учителей-предметников, 74 учащихся пятых классов.

Известно, что существенное значение для понимания и усвоения учебных текстов имеет форма их предъявления и содержательная составляющая (по данным параметрам и проводился анализ учебных текстов). Результаты анализа учебных текстов, представленных в учебниках для пятого класса по предметам «Человек и мир» и «История Древнего мира», и опроса учителей-предметников представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анализа учебных текстов для учеников 5 класса

№ п/п	Характеристики учебного текста	«Человек и мир»	«История Древнего мира»
1	Визуальное представление учебного материала	Сплошной текст, практически отсутствуют акценты.	Сплошной текст, практически отсутствуют акценты.
2	Учебный материал сложен для восприятия и слабо структурирован	Понятийное содержание: в основном описательные предложения, во многих предложениях или абзацах невозможно выделить главную мысль; большое количество астрономических, химических, географических понятий и терминов.	Понятийное содержание: в основном описательные предложения, во многих предложениях или абзацах невозможно выделить главное, основное; изобилие исторических, религиозных терминов, имён известных исторических личностей.
3	Отсутствие связи иллюстраций с представленным материалом (в тех случаях, когда присутствуют иллюстрации, недостаточна их обоснованность)	Темы «Строение и состояние вещества», «Способы исследования природы», «Движение и вращение Земли», «Природное и общественное в человеке», «Возможности и способности человека».	Темы «Древнейшие люди», «Люди каменного века», «Появление земледелия и животноводства», «Государство Хаммурапи», «Древняя Индия».
4	Наличие достаточно большого количества абстрактных терминов	Тело, явление, вещество, молекула, атом, состояния вещества, наблюдение, описание, измерение, опыт, звезды, созвездия, Солнце, солнечная система, планеты, магнитное поле, астероиды, метеорные тела, метеор, метеорит, кометы, горные породы, минералы, полезные ископаемые (рудные, нерудные, горючие), культура, бюджет.	Мифы, этнография, язычество, ремесло, племя, дельта, папирус, сфинкс, дамба, государство, государственные чиновники, вельможа, жрец, налоги, Варны, касты.
5	Отсутствие межпредметных связей	Присутствует связь с ранее изученным материалом: «Вспомните, сколько атомов составляют молекулу газа кислорода и молекулу азота. Запишите молекулы этих веществ», «Вспомните, какая звезда указывает направление на север», «Вспомните, какие перепады температуры отмечены на других планетах».	Отсутствие не только межпредметых связей, но и связи с ранее изученным материалом.

Анализ таблицы показывает, что учебным пособиям для пятого класса, как и прежде (исследования Н.С. Вислобоковой, 1996), по предметам «Человек и мир» и «История Древнего мира» характерно:

1) преобладание понятийного содержания, в то время как для пятиклассников (особенно в начале учебного года и с учетом адаптации к новым условиям учебы по сравнению с начальной школой) для понимания и усвоения материала необходимо предметно-образное содержание;

2) учебный текст состоит из «информативно-целевых блоков» (Т.М. Дридзе), которые укрупнены, что затрудняет выделенные главной мысли в определенном блоке;

3) учителями отмечается низкая значимость информации для учащихся и в соответствии с этим низкий уровень осмысления, понимания и тем более запоминания информации (учителя старших классов, к примеру, отмечают, что понятия, предъявляемые для усвоения в пятом классе и не понятые учащимися в ходе изучения предмета, в старшем звене школе отсутствуют даже на уровне узнавания, не говоря уже о применении в речи); отсутствие межпредметных связей;

4) понятийно-терминологический аппарат сложен для восприятия (некоторые термины школьники даже не могут произнести) и абстрактен и не находит подкрепления в повседневном опыте («если имя (слово) непонятно, для слушающего оно пусто – такого предмета нет» [6, с. 95], т.е. слово, лишенное смысла, значения и не находящее подкрепления в реальности школьника, для него просто не существует);

5) ведущую роль в понимании учащимися текста учебного пособия играет учитель (без организации целенаправленной работы по восприятию и осмыслению содержания учебной информации понимание текста школьниками весьма затруднительно).

Адекватность интерпретации учебного текста достигается, по-видимому, реже, чем хотелось бы; замысел автора текста (коммуникатора) во многих случаях облачается в сложную для учащихся форму. Отсюда разнобои в интерпретациях, что приводит к смещению акцентов в интерпретируемой информации, к снижению понимания слов, и, как следствие, к возникновению коммуникативно-интеллектуальных проблем. Интерпретация текста, слова и образование понятий включается в процесс решения коммуникативно-интеллектуальной задачи. Процесс решения предъявленной задачи, по мнению Т.М. Дридзе, «носит столь же личностный, сколь и процессуальный характер», поэтому данный процесс ею назван «процессуально-личностным» [3, с. 60]. Суть его состоит в интерпретации текста, в ходе которой особенно существенна адекватность понимания замысла.

Опрос, проведенный среди пятиклассников (в опросе приняло участие 74 школьника), показывает степень понимания и осмысления ими значения слов (терминов, понятий), используемых в учебных текстах по предметам «Человек и мир» и «История Древнего мира» (таблица 2). Для опроса школьников использовались наиболее сложные слова, выделенные учителями-предметниками.

Таблица 2 – Понимание понятийно-терминологического аппарата учащимися 5 класса, %

Предмет	***Тема***	***Термин***	***Правильно понимают термин***
«Человек и мир»	«Природа и ее исследование»	тело	70
		явление	67
		вещество	62
	«Астероиды. Метеориты. Кометы»	астероиды	40
		метеорные тела	34
		метеор	32

Продолжение таблицы 2

		комета	32
	«Полезные ископаемые»	горные породы	30
		минералы	16
		рудные полезные ископаемые	32
		горючие полезные ископаемые	65
«История Древнего мира»	«Природа и население Древнего Египта»	дельта	32
		папирус	45
		дамба	41
	«Государство фараонов»	государство	27
		вельможа	16
		жрец	27

Таким образом, анализ данных опроса пятиклассников свидетельствует о достаточно низком уровне понимания терминов, особенно по темам, пройденным в начале учебного года. Это говорит о том, что понятия не усваиваются школьниками, и причиной данного явления выступают коммуникативно-интеллектуальные проблемы, возникающие в процессе понимания и интерпретации учебного текста.

Основными факторами, затрудняющими восприятие учебных текстов и как следствие ведущих к возникновению коммуникативно-интеллектуальных проблем, являются:

1) готовность учащихся к восприятию учебных текстов;
2) лексический запас учащихся;
3) уровень развития коммуникативных навыков;
4) способность к информационно-целевому (Т.М. Дридзе), а не только к предметно-содержательному анализу текста;
5) жизненный опыт учащихся;
6) несоответствие замысла автора учебника текстуальному оформлению;
7) разрыв между содержанием «мысли говорящего» и «мысли понимающего» (А.А. Потебня).

Итак, понимание учебного текста может рассматриваться в двух смыслах. В узком смысле слова, понимание предполагает осознание смысла отдельных слов. В широком – постижение сущности, смысла, замысла, интенции текста в целом. Отсюда следует, что владение понятийно-терминологическим аппаратом учебного предмета является основой понимания сущности всего учебного текста.

Понимание характеризуется разной глубиной. Можно выделить несколько уровней понимания:

1. *Начальный*, самый общий уровень понимания свидетельствует о понимании только основного предмета высказывания – того, *о чем* речь. Находящийся на этом уровне понимания учащийся может только сказать, о чем ему говорили, но не может воспроизвести содержание сказанного.

2. *Второй уровень* – уровень понимания смыслового содержания – определяется пониманием всего хода изложения мысли, ее развития, аргументации. Этот уровень характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, *что* было сказано.

3. *Высший уровень* понимания определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но (самое главное) пониманием того, *зачем* это говорилось. Такое проникновение в смысловое содержание говоримого позволяет слушателю понять мотивы, побуждающие говорящего говорить так, а не иначе, понять все, что подразумевает говорящий, внутреннюю логику его высказывания.

Необходимо помнить, что только при взаимопонимании у людей появляется возможность совершать согласованные действия. Именно поэтому так важно взаимопонимание учителя и ученика в образовательном процессе.

Обобщив выше сказанное, мы приходим к выводу о том, что у пятиклассников для улучшения усвоения содержания учебных текстов необходимо формировать следующие коммуникативно-интеллектуальные умения (таблица 3). В основу формулировки умений положен подход Э. Гороховской, которая считает, что речевую деятельность обеспечивает создание и восприятие письменного и устного высказывания [9, с. 3], и метод мотивационно-целевого (интенционального) анализа текста (Т.М. Дридзе, Т.З. Адамьянц) [2; 3].

Таблица 3 – Коммуникативно-интеллектуальные умения пятиклассников

Создание	Восприятие
1. Умение ориентироваться в учебной информации	
О чем говорится в тексте? Кому? Что говорится? Как говорится? Почему? Зачем? Ради чего? Что самое главное?	Осознавать свою коммуникативно-интеллектуальную задачу в процессе изучения текста. Создать информационную основу решения коммуникативно-интеллектуальной задачи.
2. Умение планировать коммуникативно-интеллектуальную деятельность	
Деление текста на законченные смысловые части. Выделение ключевых слов. Формулировка главных мыслей. Составление плана (формулирование заголовков к частям).	Предугадывание: по заголовку, по началу, по взгляду, мимике – общий характер, тема, цель, продолжение.
3. Умение реализовывать коммуникативно-интеллектуальную деятельность	
Выбирать средства с учетом задачи, адресата, условий, основной мысли; обеспечивать развитие мысли, связь; учитывать нормы языка и речевого поведения.	Понимать значение слов, форм, конструкций, интонации; выделять элементы высказывания; определять общую тему; разграничивать основную и вспомогательную, известную и новую информацию; понимать ход развития мысли, основную мысль (идею), задачу; соблюдать нормы поведения.
4. Умение контролировать коммуникативно-интеллектуальную деятельность	
Контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации; вносить исправления.	Осознавать степень понимания текста: смысл, авторская позиция, отношение к ней. Пользоваться приемами совершенствования понимания (возвращение к прочитанному, выяснение значения слов, постановка вопросов, конспектирование и т.д.).

Из таблицы 3 видно, что умение ориентироваться в информации начинается со знакомства с текстом и предметно-содержательного анализа текста (ответы на вопросы: *О чем говорится в тексте? Кому? Что говорится? Как говорится?*), затем следует информативно-целевой анализ (вопросы: *Почему? Зачем? Ради чего? Что самое главное?*). Далее проводится детальный анализ текста: определение (осознание) те-

мы, основной мысли, прослеживается ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность. Затем осуществляется переход к реализации коммуникативно-интеллектуальной деятельности и контролю за выполнением деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коммуникативно-интеллектуальные умения являются общеучебными. Школьников важно учить не только и не столько предмено-содержательному анализу текста, а информативно-целевому анализу. То есть необходимо выяснить мотив и цель деятельности общения, в которой порождается и интерпретируется текст, а уже затем рассматривать тот материал (тему), на котором этот мотив и эта цель реализуются.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Автономова, Н.С. Рассудок – Разум – Рациональность / Н.С. Автономова. – М. : Наука, 1988. – 287 с.

2. Адамьянц, Т.З. Социальная коммуникация / Т.З. Адамьянц. – М. : ИС РАН, 2005. – 158 с.

3. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : монография / Т.М. Дридзе; отв.ред. И.Т. Левыкин. – М. : Изд-во «Наука», 1984. – 269 с.

4. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // Собрание сочинений: в 6 т.– М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.

5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 328 с.

6. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во «Наука», 1982. – 160 с.

7. Вислобокова, Н.С. Познавательно-коммуникативная деятельность школьников и семантический подход / Н.С. Вислобокова. – Витебск : Изд-во УО «Витебский гос. ун-т им. П.М. Машерова», 1999. – 103 с.

8. Попова, З.Д. Язык и сознание : теоретические разграничения и понятийный аппарат / З.Д. Попова // Социальная психолингвистика : хрестоматия; сост. К.Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2007. – с. 37 – 73.

9. Гороховская, Э. От слова к слову. Воспитание читателя : метод. пособие / Э. Гороховская . – Рига : «Zvaigzne ABC», 1998. – 112 с.

Dovgaya Y.L. **Understanding of the Word – the Basis of Success of Communications and the Decision of Communicatively-Intellectual Problems**

In the article the approaches to word in philosophy, linguistics and psychology are presented; the concept «text» and functions of the educational text, and also features of educational text understanding by younger teenagers are revealed. During the empirical research the author has made the analysis of educational texts for the fifth class in the subjects «The Person and the world» and «Ancient history». The characteristics of educational texts are allocated. The data about conceptually-term framework understood by pupils of the fifth class are cited. The factors that complicate the perception of educational texts and lead to occurrence of communicatively-intellectual problems are singled out. The author describes the basic communicatively-intellectual abilities of younger teenagers which will promote improvement of mastering of educational text content by pupils. In conclusion it is said that it is necessary to train schoolchildren not only to the in detail-target analysis of the text, but first of all the informatively-target analysis.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 13.06.2011

УДК 159.922.8

А.В. Северин

МЕТОДИКА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ДОБАВЛЕНИЯ АНАЛИЗАТОРОВ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматриваются вопросы создания и апробирования сенсорного материала для изучения перцептивных действий и методики последовательного наращивания анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой; приводятся результаты проведенного эксперимента. Показано влияние применения разработанной методики на улучшение перцептивных действий компьютерозависимых подростков.

Введение

Изучению перцептивных действий человека посвящен целый цикл исследований (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, М. Монтессори, Дж. Гибсон, В.А. Ганзен, и др.) [1–9]. Ученые выделяют следующие разновидности перцептивных действий: обнаружительные, установочные, корректировочные, идентификационные и др. Однако следует отметить, что изучение перцептивных действий человека с объектами с вариативной формой представлено лишь в единичных работах [2; 3; 7]. Это свидетельствует о недостаточной разработанности данной темы в психологической науке, говорит об ее актуальности и необходимости исследования.

Для исследования особенностей перцептивных действий подростков при восприятии предметов с вариативной формой был проведен квазиэксперимент [8], в ходе которого выяснилось, что занятия в кружках изобразительной деятельности оказывают благоприятное влияние на сенсорное развитие подростков, а увлеченность компьютерными играми, наоборот, приводит к ухудшению перцептивных действий при восприятии объектов с вариативной формой (тем самым сказывается на качестве восприятия ими объектов с вариативной формой и приводит к построению искаженного, неадекватного образа воспринимаемого объекта, неверному учету и изучению его свойств и появлению большого количества ошибок) и др.

Полученные результаты привели к выводу, что имеются определенные различия в перцептивных действиях подростков из разных групп, имеющих разный сенсорный опыт [8]. На наш взгляд, важным является поиск ответов на вопросы: какой вклад вносят анализаторы при нанесении перцептивного воздействия на предмет (движение глаза, руки, совместная скоординированная их работа)? Дает ли это дополнительную информацию о физических свойствах предметов? Приведет ли последовательное добавление анализаторов к появлению новых шкал у респондентов, новых критериев для оценки свойств предметов с вариативной формой? Для решения этих вопросов была разработана методика последовательного добавления («наращивания») анализаторов.

Описание методики

В качестве прототипа создания методики последовательного добавления анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой выступила методика М. Монтессори по сенсорному воспитанию. В ней предусматривается работа ребенка со специальным сенсорным материалом (наборы строго определенных по своему цвету, размеру и форме предметов: кубики, цилиндры разной формы, рамки для шнуровки и застегивания пуговиц и др.) [9]. Суть методики – постепенное усложнение развивающей задачи и условий работы с материалом.

Была разработана аналогичная методика для коррекции атрофии перцептивных действий руки и глаза у подростков с компьютерной зависимостью. Отличие новой методики состоит, во-первых, в переносе тренировки с детсадовского возраста на подростковый школьный, применение ее не для развития, а для реабилитации утраченного свойства; во-вторых, в применении нового алгоритма тренировки: пошагового добавления числа анализаторов; в третьих, в применении математического метода многомерного шкалирования для контроля уровня обученности, диагностики нарушений; в четвертых, в демонстрационном сиюминутном показе подростку по обратной зрительной связи для их собственного осмысления превосходства над «дисплейным» натурального способа изучения объемных и вариативных по форме предметов (т.е. методика показывает подростку разницу между восприятием реального предмета и восприятием его с плоскостного экрана монитора); в пятых, она выявляет наличие прибавки анализаторов к оценке различий предметов с вариативной формой, что позволяет использовать ее для коррекционной и реабилитационной работы.

Для создания методики были решены задачи:

1. Разработан сенсорный материал: набор из девяти предметов с вариативной формой с постепенным усложнением от простого к сложному. Предметы имели одинаковый размер, но различались по гибкости, толщине, цвету, весу, текстуре, размеру пуговиц и др.

2. Разработан сенсорный материал: два набора из четырех и шести предметов одинакового цвета и формы, различающиеся по размеру, весу, жесткости наполнения.

3. Разработана процедура предъявления сенсорного материала и специальное устройство для записи движений рук подростка при ощупывании предметов с вариативной формой.

4. Разработана процедура проведения методики последовательного добавления анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой и формула «матрица вычитания» (для оценки степени изменений перцептивных действий при наращивании анализаторов).

Суть методики заключается в демонстрации подростку четырех последовательных этапов: 1 этап (A) – различение и оценка предметов происходит только при помощи зрительного анализатора; 2 этап (B) – различение и оценка предметов происходит только при помощи тактильного анализатора; 3 этап (C) – различение и оценка предметов происходит при помощи тактильного и зрительного анализаторов с экрана монитора; 4 этап (D) – различение и оценка предметов происходит при помощи координированной работы тактильного и зрительного анализаторов.

Таким образом, на первом этапе задействован только зрительный анализатор, на втором этапе – тактильный анализатор, на третьем этапе совместная работа двух анализаторов (зрительного и тактильного), но без третьего анализатора вариации формы. На четвертом этапе, как мы предполагаем, не только рука, но и зрение начинает анализировать вариативность формы. Именно поэтому балльная оценка на четвертом этапе должна быть больше суммы оценок первого и второго этапов. Согласно новой методике, такая скоординированная работа двух анализаторов позволяет дать прирост еще одного ранее неизвестного анализатора (анализатора вариативной формы). Т.е. при оценке различий между предъявляемыми парами предметов с вариативной формой испытуемый обнаруживает благодаря одновременным движениям глаз и руки, у него больше шкал для их сравнения и поэтому он более точно оценивает эти различия.

Организация исследования

Диагностика перцептивных действий проводилась с респондентами из четырех групп (подростки-художники, геймеры, слабовидящие и нормативно развивающиеся под-

ростки) до применения методики последовательного добавления анализаторов (отдельно исследовались зрительный анализатор, тактильный анализатор, тактильный и зрительный анализаторы, опосредованные компьютером, и координированная работа зрительного и тактильного анализатора) и после применения методики (исследовались вышеуказанные анализаторы и их сочетания в виде последовательных четырех этапов). Выборка составила 320 школьников (по 80 школьников в каждой группе). Предметы предъявлялись по принципу многомерного шкалирования – попарно, всего 36 пар предъявлений. Подросток оценивал различия между предметами по шкале от 0 (min) до 9 (нормативно развивающиеся) (0 – отсутствие различий между предъявляемыми парами предметов, 9 – максимальные различия между предметами). Результаты заносились в специальную матрицу.

Для оценки степени изменений перцептивных действий использовалась формула «матрица вычитания»: $W = C – (A+B) / 2$ и $W = D – (A+B) / 2$. Она позволяет оценить степень изменений перцептивных действий с предметами с вариативной формой, выявить наличие прибавки анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала (появляется возможность оценить вклад каждого анализатора, который он вносит в процесс восприятия предъявляемых предметов: зрительный, тактильный и их скоординированность). Достоверность различий и наличия положительных сдвигов до и после применения методики (проведения эксперимента) проверялась при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара). Достоверность различий в количестве ошибок, допущенных респондентами при восприятии предметов, до и после применения методики проверялась при помощи статистического критерия φ – углового преобразования Фишера.

Результаты и обсуждение

При помощи формулы «матрица вычитания» были обработаны полученные данные относительно степени изменений перцептивных действий с предметами с вариативной формой, выявлена прибавка анализаторов к оценке несходства предметов из сенсорного материала. По формуле 1 $W = C – (A+B) / 2$ были получены результаты, которые подтверждают, что применение разработанной методики привело к улучшению перцептивных действий подростков при восприятии предметов в условиях совместной работы анализаторов (также в условиях опосредования их восприятия компьютером). При этом произошел прирост новых шкал, которые позволили подросткам точнее оценивать предметы из сенсорного набора, больше находить критериев для их оценки, выделять больше свойств в изучаемых предметах и др. (таблицы 1 и 2).

Таблица 1 – Результаты до применения методики

Подростки		Сдвиг до эксперимента		
		+	0	–
Нормативно развивающиеся	девочки	6	5	29
	мальчики	15	4	21
Художники	девочки	10	5	25
	мальчики	7	5	28

Продолжение таблицы 1.

Геймеры	девочки	1	0	39
	мальчики	0	2	38
Слабовидящие	девочки	1	5	34
	мальчики	0	3	37

Достоверность различий и наличие положительных сдвигов после применения методики (проведения эксперимента) подтверждены при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара): при G кр=5 и p≤0,01 (мальчики-геймеры) и при g кр=5 и p≤0,01 (девочки-геймеры); при g кр=10 и p≤0,01 (слабовидящие мальчики) и g кр=5 и p≤0,01 (слабовидящие девочки); при g кр=6 и p≤0,01 (художники-мальчики) и g кр=5 и p≤0,01 (художники-девочки); при g кр=3 и p≤0,01 (нормативно развивающиеся мальчики) и g кр=4 и p≤0,01 (нормативно развивающиеся девочки).

Таблица 2 – Результаты после применения методики

Подростки		Сдвиг после эксперимента		
		+	0	–
Нормативно развивающиеся	девочки	10	13	17
	мальчики	18	11	11
Художники	девочки	15	20	5
	мальчики	13	18	7
Геймеры	девочки	5	35	0
	мальчики	5	30	5
Слабовидящие	девочки	6	34	0
	мальчики	10	30	0

По формуле 2 $W = D – (A+B) / 2$ были получены результаты, которые также подтверждают, что применение разработанной методики привело к улучшению перцептивных действий подростков при восприятии предметов; выявлено также наличие нового анализатора – анализатора вариативной (изменчивой) формы (таблицы 3 и 4).

Таблица 3 – Результаты до применения методики

Подростки		Сдвиг до эксперимента		
		+	0	–
Нормативно развивающиеся	девочки	22	3	15

Продолжение таблицы 3.

	мальчики	27	1	12
Художники	девочки	30	0	10
	мальчики	27	3	10
Геймеры	девочки	1	1	38
	мальчики	0	1	39
Слабовидящие	девочки	14	6	20
	мальчики	22	3	15

Достоверность различий и наличие положительных сдвигов после применения методики (проведения эксперимента) подтверждены при помощи статистического критерия G (критерий знаков Мак-Немара): при G кр=10 и $p \leq 0,01$ (мальчики-геймеры) и G кр=9 и $p \leq 0,01$ (девочки-геймеры); при G кр=6 и $p \leq 0,01$ (слабовидящие мальчики) и G кр=7 и $p \leq 0,01$ (слабовидящие девочки); при G кр=6 и $p \leq 0,01$ (художники-мальчики) и G кр=2 и $p \leq 0,01$ (художники-девочки); при G кр=2 и $p \leq 0,01$ (нормативно развивающиеся мальчики) и G кр=3 и $p \leq 0,01$ (нормативно развивающиесядевочки).

Таблица 4 – Результаты после применения методики

Подростки		Сдвиг после эксперимента		
		+	0	–
Нормативно развивающиеся	девочки	25	15	0
	мальчики	29	11	0
Художники	девочки	32	8	0
	мальчики	33	7	0
Геймеры	девочки	9	31	0
	мальчики	10	30	0
Слабовидящие	девочки	21	19	0
	мальчики	28	12	0

Также измерялось количество ошибок подростков при восприятии предметов с вариативной формой до и после применения методики. Были получены результаты, которые подтверждают, что после применения методики последовательного добавления анализаторов значительно уменьшился процент ошибок, которые совершали подростки при оценке различий предлагаемых им предметов (таблицы 5 и 6).

Таблица 5 – Результаты до применения методики, %

Подростки		Ошибки подростков на 4 этапах			
		1	2	3	4
Нормативно развивающиеся	девочки	65	77,5	75	57,5
	мальчики	62,5	70	77,5	65
Художники	девочки	50	45	70	52,5
	мальчики	45	47,5	72,5	30
Геймеры	девочки	75	72,5	80	75
	мальчики	67	70	75	85
Слабовидящие	девочки	87,5	77,5	90	70
	мальчики	80	57,5	85	65

Таблица 6 – Результаты после применения методики, %

Подростки		Ошибки подростков на 4 этапах			
		1	2	3	4
Нормативно развивающиеся	девочки	45	60	55	30
	мальчики	40	50	60	35
Художники	девочки	25	15	50	20
	мальчики	15	12,5	52,5	15
Геймеры	девочки	55	45	52,5	50
	мальчики	47,5	42,5	50	60
Слабовидящие	девочки	70	45	70	50
	мальчики	45	37,5	55	30

Достоверность различий до и после эксперимента подтверждена при помощи статистического критерия φ – углового преобразования Фишера.

В качестве примера приведем результаты по подросткам-геймерам: для мальчиков-геймеров (при φ эмп.=1,77, $p \leq 0,05$ (зрительный анализатор), при φ эмп.=2,51, $p \leq 0,01$ (тактильный анализатор), при φ эмп.=2,34, $p \leq 0,01$ (тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером), при φ эмп.=2,56, $p \leq 0,01$(при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов); для девочек-геймеров (при φ эмп.=1,89, $p \leq 0,05$(зрительный анализатор), при φ эмп.=2,53, $p \leq 0,01$ (тактильный

анализатор), при φ эмп.=2,65, p≤0,01 (тактильный и зрительный анализатор, опосредованные компьютером), при φ эмп.=2,34, p≤0,01(при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов). Полученные результаты свидетельствуют, что применение разработанной методики позволило снизить количество ошибок подростков при восприятии предметов и задействовать новый анализатор (вариативной формы).

Заключение

Во-первых, в ходе применения разработанной методики проверен экспериментальным путем механизм совершения перцептивного действия при восприятии трехмерных предметов с вариативной формой на примере разных групп подростков (художники, слабовидящие, нормативно развивающиеся школьники, геймеры). Механизм совершения перцептивного действия при восприятии трехмерных предметов с вариативной формой представляет собой скоординированную работу двух анализаторов, что позволяет дать прирост еще одного ранее неизвестного анализатора. Т.е. при оценке различий между предъявляемыми парами предметов с вариативной формой респондент обнаруживает благодаря зрению и руке, больше шкал для их сравнения и более точно оценивает эти различия.

Во-вторых, получены статистически подтвержденные результаты, которые говорят, что применение разработанной методики позволило снизить количество ошибок подростков при координированной работе зрительного и тактильного анализаторов и задействовать новый анализатор (вариативной формы). Однако результаты указали и на наличие коррекционного «эффекта» методики, так как значительное улучшение восприятия предметов после применения методики произошло в большей мере у компьютерозависимых подростков и слабовидящих подростков.

Таким образом, методика последовательного «наращивания «анализаторов позволяет проводить измерительные (диагностические) действия для оценки сформированности перцептивных действий у школьников, а также может использоваться для решения коррекционных и реабилитационных задач (например, для развития и восстановления навыка воспринимать предметы с вариативной формой у подростков с компьютерной зависимостью, для восстановления с помощью тренировки нарушенной способности человека с помощью движений глаз и рук узнавать гибкость предметов окружающего мира и глубину их позиции расположения в пространстве перед его взором).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия / Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Н.А. Кудрявцева. – М. : Наука, 1968. – 210 с.

2. Ганзен, В.А. Восприятие целостных объектов / В.А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1974. –160 с.

3. Гибсон, Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 410 с.

4. Запорожец, А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.П. Зинченко. – М. : Наука, 1967. – 287 с.

5. Зинченко, В.П. О функциях движения руки и глаза в процессе восприятия / В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С.48–56.

6. Северин, А.В. Информатизация в школе: компьютер и подросток : науч. издание / А.В. Северин. – Брест : Академия, 2005. – 20 с.

7. Соколов, Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд / Е.Н. Соколов. – М. : МГУ, 2003. – 288 с.

8. Северин, А.В. Влияние компьютерных игр на перцептивные действия подростков при восприятии объектов с вариативной формой / А.В. Северин // Веснік Брэсцкага ўн-та. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2010. – № 2. – С. 175–184.

9. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика / М.Г. Сорокова. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 384 с.

Severin A.V. **Application Technique of Consecutive Addition of Analyzers for Correction of Perceptual Actions Teenagers with Computer Addiction**

The article deals with creating and testing the sensor material for the study of perceptual actions and technique of consecutive addition of analyzers for perception of subjects with variable forms, the results of the experiment are presented here. The influence of the developed technique for improving perceptual actions of the teenagers with computer addiction is shown.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 01.04.2011

УДК 37.015.3:37.018.324

И.А. Комарова

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В данной статье предпринята попытка провести содержательный анализ истории развития психологических взглядов на эмоциональную саморегуляцию подростков-сирот, а также современного состояния данной проблемы. Описываются конструкты психолого-педагогической работы, направленные на развитие эмоциональной саморегуляции подростка-сироты.

Введение

Проблема эмоциональной саморегуляции подростков, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей, является очень острой, актуальной и все еще мало изученной. Отмечается, что эмоциональное развитие детей, растущих без семьи, существенно отличается от развития детей, живущих в семьях. Данные отличительные особенности проявляются в повышенной ситуативности, которая находит применение в самых разных сферах деятельности, сознании и личности подростка-сироты.

Установлено, что проблема сиротства приобретает в настоящее время качественно иное содержание. Воспитание и содержание детей в государственном учреждении при живых родителях – это достаточно противоестественное явление как для самого ребенка, так и для всего общества. Особенно остро этот процесс проходит в подростковом возрасте. Очевидно, что подросток, лишенный родительского попечительства, по-особому переживает свое психо-физиологическое состояние. Тревога, страх, депрессия – вот характерные особенности эмоциональной сферы подростков-сирот. Следовательно, данная проблема нуждается в детальном рассмотрении и определении форм и методов работы с подростками, способствующей конструктивному процессу эмоциональной саморегуляции.

Известно, что жизнь в детском доме накладывает свой отпечаток на развитие эмоциональной сферы подростков, в частности, на развитие эмоциональной регуляции. У подростков, воспитывающихся в детском доме с самых ранних лет, эмоциональные проявления бедны, невыразительны. Наблюдается менее точное дифференцирование положительных и отрицательных эмоциональных воздействий (И.В. Дубровина, М.И. Лисина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых). Проблема является актуальной не только в теоретическом, но и в практическом плане. Изучение эмоциональной устойчивости и её роли в деятельности человека проводилось исследователями для решения конкретных задач (Т.С. Кириленко, Э.Н. Куряева, Н.И. Наенко, О.А. Черникова, Ф.В. Василюк, С.Л. Рубинштейн, Я.Л. Коломинский и др).

Исследование эмоциональной саморегуляции нашло отражение в психолого-педагогических работах: изучались ее виды (Л.М. Аболин, Е.В. Веселова, П.Б. Зильберман, В.Л. Марищук, Е.В. Марков, Я. Рейковский), психологические детерминанты (Б.А. Вяткин, Л.Г. Дикая, Е.С. Жариков, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, И.К. Кряжева, А.В. Мирошин, Н.И. Наенко, Г.С. Никифоров), влияние эмоциональной устойчивости на профессиональную успешность (В.Ф. Галыгин, К.М. Гуревич, В.А. Епихин, А.А. Крылов, С.Л. Малов, Е.А. Милерян, И.Н. Мошкова), исследовалась роль факторов повышения эмоциональной устойчивости (В.М. Писаренко, А.С. Ромен, О.А. Сиротин, М.Б. Хакимова и др.). Проведены фундаментальные исследования, касающиеся такого аспекта эмоционального развития детей и подростков, как тревожность (А.М. Прихожан). Изучались также такие проблемы, как социальный психотрав-

матизм подростков (Б.Ф. Ломов), особенности личностного становления подростка в условиях социально-экономического кризиса (Д.И. Фельдштейн), влияние социальных изменений на формирование жизненных планов детей, рефлексия проблемных жизненных ситуаций в юношеском возрасте (В.В. Ряшин).

Для детального рассмотрения проблемы, обратимся к этимологии понятия «саморегуляция». Как известно, эмоциональная саморегуляция подростков-сирот обладает рядом специфических черт и особенностей. По данным В.М. Генковской и Э.А. Грибенниковой, саморегуляция подростков связана с такими понятиями, как «активность», «работоспособность», «самоконтроль», «устойчивость к стрессу», «самостоятельность». Проявление саморегуляции зависит от характеристик высшей нервной деятельности, от личностных качеств индивида, от характера конкретных воздействий [2, с. 13]. Установлено, что саморегуляция осуществляется в процессе взаимодействия личности и среды; является одним из универсальных принципов существования организма и осуществляется на разных уровнях его функционирования [3, с. 10]. В тесной связи эмоциональной устойчивости и и саморегуляции свидетельствуют экспериментальные исследования Л.М. Аболина, П.Б. Зильбермана [4, с. 92].

Саморегуляция – целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Саморегуляция психическая – один из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии. Саморегуляция реализуется в единстве своих энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. При всем разнообразии проявлений саморегуляция имеет следующую структуру:

- принятая субъектом цель;
- модель значимых условий деятельности;
- программа собственно исполнительских действий;
- система критериев успешности деятельности;
- информация о реально достигнутых результатах;
- оценка соответствия реальных результатов критериям успеха;
- решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Саморегуляция в данном контексте представляет собой замкнутую систему регулирования (информационный процесс), носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий осуществления саморегуляция может реализовываться разными средствами: конкретными образами, представлениями, понятиями и пр.

Поскольку принятая субъектом цель не определяет однозначно условий для построения программы исполнительских действий, при сходных моделях и значимых условиях деятельности возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий и от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий.

Эмоциональная саморегуляция является одним из важнейших механизмов самовоспитания и самосовершенствования подростка-сироты. Установлено, что эмоциональная саморегуляция представлена нами как частный вариант личностной саморегуляции. Он является осознанным процессом, в котором важную роль играют как внешние, так и внутренние регуляторы. Содержание и направленность эмоциональной саморегуляции определяется отношением личности к собственным эмоциональным состояниям как определенной информации, свидетельствующей об удовлетворении (или неудовлетворении) каких-либо потребностей. В процессе эмоциональной саморегуляции объектом выступает то или иное эмоциональное состояние личности, а в качестве системы, обеспечивающей эмоциональную саморегуляцию, – совокупность интеллектуальных

и эмоционально-волевых качеств личности, а также система умений и навыков эмоциональной сензитивности (чувствительности) и выразительности.

Мы полагаем, что эмоциональная устойчивость выражается в способности личности обеспечить возможность сохранения определенной направленности своих действий в эмоциогенной ситуации при помощи саморегуляции и самоконтроля, что содействует психологической устойчивости личности. Б.Х. Варданян считает, что эмоциональную устойчивость можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоничное отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации [5, с. 26]. В представленной выше позиции, эмоциональная устойчивость является продуктом взаимодействия эмоциональной реактивности и эмоциональной адаптации, которые, в свою очередь, зависят от возбудимости нервной системы. Так, Я. Рейковский полагает, что эмоциональная устойчивость – это явление, определяемое многими разнородными факторами [6, с. 72]. Под понятием «эмоциональная устойчивость» понимают «качество личности, которое является единственным компонентом мотивационного ядра (сила мотивов определяет значимостью эмоций) и устойчивости» [7, с. 8].

Можно полагать, что наиболее детальная характеристика эмоциональной устойчивости содержится в определениях, которые раскрывают сущность данного процесса и ее содержание посредством регуляторных структур личности, свойства нервной системы и поиск особого механизма саморегуляции. П.Б Зиберман предлагает выделить качественно новые группы факторов, влияющих на эмоциональную устойчивость подростков:

1. Устойчивые особенности личности (свойства нервной системы, высшей нервной деятельности).

2. Приобретенные, воспитанные (морально-волевые).

3. Временные (состояния до экстремальной ситуации).

О.А. Конопкин указывает на существенную роль особенностей психической регуляции деятельности в изменении уровня эмоциональной устойчивости [8, с. 36]. Психологические характеристики собственно эмоционального плана рассматриваются А.Е. Ольшанниковой, Н.Е. Харламенковой [9]. Имеются разработки, указывающие, что на эмоциональную саморегуляцию влияют условия конкретной ситуации, степень эмоциогенности воздействующих факторов на личность.

Очевиден тот факт, что среди сложных механизмов саморегуляции личности особо важное место принадлежит эмоциональной устойчивости, которая способствует проявлению готовности к действиям в стрессовых ситуациях [7, с. 12]. Благодаря эмоциональной регуляции подросток способен более успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Многим авторами (А.А. Ершовым, С.Д. Смирновым, А.Р. Лазурским, М.Я. Басовым) саморегуляция понимается как «процесс поддержания общей продуктивной активности личности, и как процесс, захватывающий продвижение человека от «Я» наличного к «Я» будущему, желанному» [10, с. 41]. В социально-психологическую систему факторов, обусловливающих саморегуляцию личности, Ершов включает ценности, цели, образ «Я», уровень притязаний и аппарат самооценивания.

Надо отметить, что для подростков из детских домов характерны следующие особенности развития эмоциональной сферы. Во-первых, у подростков отмечается отсутствие коммуникативных навыков, умения строить отношения с окружающими: конфликтность, грубость, ябедничество, упрямство, недоверие, замкнутость, лживость, зависть, ревность по отношению к родным детям родителей-воспитателей, а также к остальным воспитанникам и др. Во-вторых, приемным детям присуща своеобразная реакция «эмоционального отторжения», которая выражается в неумении слышать интонации голоса и в способности реагировать только на крик; в жестокости, отсутствии жалости друг к другу, причем старшие обижают младших, сильные – слабых; в эгоизме, отсутствии уважения к старшим, во-

обще несформированности понимания «что такое хорошо и что такое плохо». В-третьих, вследствие понимания ненужности своим настоящим родителям, у этих детей формируется не чувство собственного достоинства, а, наоборот, чувство неполноценности, отсутствует инициатива, узок кругозор, зато развивается хитрость.

Для подростков, которые длительное время находились в условиях детских домов, характерно неумение самостоятельно контролировать и планировать свои действия; преобладание защитных средств поведения в конфликтных ситуациях; тревожность и неуверенность в себе; узость и бедность содержания мотивов; ориентация на настоящее, суженная перспектива прошлого и будущего; очень низкий уровень знаний; бедность словарного запаса; слабая развитость воображения и творческого мышления; низкие показатели здоровья [11, с. 3]. У большинства подростков обнаруживаются отклонения в развитии познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, трудности в общении и поведении.

В ситуации эмоциональной депривации ребёнок, активно исследующий окружающий мир и испытывающий потребность в поддержке взрослого, обнаруживает пустоту, безразличие, неизвестность. Интериоризация подобных моделей ведёт к разрушению эмоциональной системы многоуровневых взаимоотношений и приводит к формированию широкого круга психопатологий, главными из которых являются страхи и потери, пустоты и стрессы. При расстройствах привязанности (эмоциональной депривации) возникает целый спектр недостаточно дифференцированных расстройств: нарушения физического и психического развития, нарушение психосоциальных навыков.

Необходимо помнить, что в детском доме развитие эмоциональной сферы подростка зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с воспитателями и учителями. Это одна из граней жизни человека в обществе. Дети-сироты, как правило, плохо знают окружающую жизнь, мало вступают в контакты с другими людьми. Ф.А. Соколова пишет, что когда выросшие дети начинают самостоятельную жизнь, их «среда обитания» резко меняется: снова начинается никем не предусмотренный и не санкционированный процесс еще одного перевоспитания. Особенно остро данный процесс протекает у подростков в условиях социальной депривации. Д.И. Фельдштейн отмечает у подростков резкий всплеск критического отношения к себе, переживание недовольства собой и одновременно потребность в самоуважении. Нельзя, чтобы взрослеющий ребёнок разуверился в своих возможностях, испытывая хронический неуспех в деятельности и в отношениях с окружающими. Следует отметить, что довольно часто встречаются в интернате такие подростки, особенно мальчики, для которых в ответ на длительное неблагополучие в учебной деятельности возникают асоциальные формы самоутверждения (негативизм, цинизм, отказ от учебы, хулиганство).

Изучение процессов эмоциональной саморегуляции и эмоциональной устойчивости становится актуальным направлением психологии. С этим связан интерес психологов к проблеме эмоциональной саморегуляции подростков в условиях детского дома. Несомненно, специфический тип общения с ребенком-сиротой, создает особую систему эмоционального реагирования. Воспитанникам присущи следующие особенности: неумение планировать и конструировать собственную деятельность, наблюдается эмоциональная ригидность в проявлении различных эмоциональных состояний. Необходимо помнить, что эмоциональная культура тесно связана с развитием саморегуляции – способностью управлять своей эмоциональной сферой, поведением, общением, деятельностью. Но в условиях коллективного воспитания способность к саморегуляции не имеет благоприятной почвы. Эмоциональная сфера подростков-сирот искажена на самых ранних этапах онтогенеза. Ребенок, интуитивно чувствующий свою заброшенность, незащищенность, стремится к общению с любым человеком, однако часто испытывает затруднения в рефлексии на эмоциональное состояние другого человека,

в «чтении» чужих эмоций. Саморегуляция связана и со сферой сознания, которое формируется под влиянием жизненного опыта, опыта общения с другими людьми, в процессе усвоения любой информации, поступающей извне. Таким образом, неправильно формирующийся опыт общения приводит к тому, что ребенок занимает по отношению к другим негативную позицию.

С учетом проанализированных исследований в данной статье эмоциональная саморегуляция определяется как активность личности подростка-сироты, важнейшими чертами которой могут являться осознанность, целостность, направленность, избирательность, ответственность. Эффективность произвольной активности зависит от степени совершенства саморегуляции личности подростка в целом. В структуру саморегуляции входят все основные компоненты личности: ценностно-смысловая сфера, рефлексия, произвольность и др.

Эмоциональная саморегуляция приобретает характер целостного и завершенного акта в единстве с рядом определенных навыков, важнейшими из которых являются релаксационные навыки (умение глубоко и быстро вызвать полное расслабление мышц тела); перцептивные навыки (автоматизированные чувственные отражения свойств и характеристик хорошо знакомых, неоднократно воспринимавшихся прежде предметов); экспрессивные навыки (система умений, создающих единство голосовых, мимических и моторных физиолого-психологических процессов), Таким образом, саморегуляция – это системное образование, соответствующее изменяющимся условиям установление равновесия между средой и организмом. Анализ работ многих авторов позволяет предположить, что именно эмоциональная сфера, особенности ее развития, являются существенной детерминантой, регулирующей эмоциональную устойчивость личности подростка-сироты.

Исходя из вышеизложенного, целесообразно отметить, что психолого-педагогическую работу с подростками-сиротами, направленную на формирование конструктивного процесса эмоциональной саморегуляции, следует определять как системную, комплексную, организованную посредством следующих конструктов:

1. Когнитивный конструкт (предполагает процесс рефлексии, самопознания при помощи групповых и индивидуальных бесед, поощрения ведения личных дневников подростка; занятия типа «Что нового у тебя?», «Расскажи мне о себе», «О чём ты думаешь?»).
2. Индивидуально-личностный конструкт (развитие автономности представлений подростка о себе, независимости от суждений и оценок окружающих, формирование положительной «Я-концепции», согласование мотивов поведение и путей выхода из различных кризисных ситуаций; занятия типа «Твой мир – какой он?», «Ты и Я»).
3. Дифференцированный конструкт взаимодействия подростка и взрослого (определение диадной модели отношения к личности подростка: подход к личности в целом, а так же характеристика отдельных черт характера и поведения подростка).
4. Гендерный конструкт (подготовка подростков из детских домов к будущей семейной жизни, духовно-нравственный аспект развития самосознания подростка, формирование половой культуры и развитие эмоциональной саморегуляции личности; занятия типа «Я будущая жена», «Я будущий муж», «Мир Взрослого»).
5. Субъективно-личностный конструкт (удовлетворение потребности в одиночестве с целью развития и принятия собственного мира «чувств» и мыслей подростков).

Заключение

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о том, что саморегуляция как основная детерминанта развития эмоциональной устойчивости является психическим регулятором поведения личности и определяет способность со-

хранения своей целостности, движения к поставленной цели, а также способность конгруэнтно соподчиняться с предметами, эмоционально значимыми для самого подростка.

Естественно предположить, что совершенствование процессов эмоциональной саморегуляции и психического состояния подростков позволит повысить уровень эмоциональной устойчивости, развить специальные способности подростков, что, в свою очередь, может способствовать дальнейшей социализации подростка в общество. Следовательно, полноценная, положительная, устойчивая социализация подростков, воспитывающихся в школах-интернатах, детских домах должна способствовать оптимизации процесса дальнейшего формирования личности, а также их интеграции и адаптации в общество посредством развития эмоциональной саморегуляции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. – М. : Ростов н/Д, 1997. – С.24–37.

2. Генковская, В.М. Особенности саморегуляции как формы психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / В.М. Генковская. – Киев, 1990. – 24 с.

3. Грибенникова, Э.А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Э.А. Грибенникова. – М., 1995. – 24 с.

4. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 92.

5. Вартанян, Г.А. Эмоции и поведение / Г.А. Вартанян. – Л. : Наука, 1989. – 144 с.

6. Мислављский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Мислављский. – М. : Просвещение, 1991. – 151 с.

7. Якубовская, М.Л. Эмоциональная регуляция устойчивости личности: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.М. Якубовская; МГУ им. Ломоносова. – Л., 1988. – 23 с.

8. Конопкин, О.А. Психологические проблемы саморегуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980. – 120 с.

9. Харламенкова, Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенкова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.

10. Ершов, А.А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М. : Луч, 1991. –157 с.

11. Кондратьев, М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений / М.Ю. Кондратьев. – СПб. : Питер, 2005. – 304с.

12. Хухлаева, О.В. Счастливый подросток / О.В. Хухлаева, Т.Ю. Кирилина, О.В. Федорова. – М. : Апрель пресс : ЭКСМО – пресс, 2000. – 221с.

13. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999.

14. Эмоции как процесс, влияющий на деятельность человека / П.П. Шумский, Л.Н. Иванова. – Мозырь : Рекламное изд-во «Белый ветер»,1998 – 19 с.

Komarova I.A. **Emotional Self-Control of Teenagers-Orphans: Problem Statement**

The attempt to carry out the substantial analysis of the history of development of psychological views at emotional self-control of teenagers-orphans, and also a modern condition of the given problem is undertaken in the article. The components of psychological and pedagogical works, directed at the development of emotional self-control of the teenager-orphan are described.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 31.05.2011

УДК 159.923

Е.А. Бирюкевич

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ У ВЗРОСЛЫХ И ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретические основания изучения потребности в саморазвитии как важной дифференцирующей характеристики личности и индивидуальности. Описаны результаты эмпирического исследования, в котором были установлены возрастные различия в структуре и содержании жизненных целей. Анализ полученных данных показал, что по сравнению с взрослыми респондентами юноши и девушки выдвигают большее количество жизненных целей, а также чаще связывают их с необходимостью саморазвития. В статье приведена классификация задач саморазвития, основанная на эмпирических данных.

Введение

Многообразие теоретических моделей личности и индивидуальности, существующих в современной психологии, является объективным фактом. В этом многообразии скрывается основной источник возникновения и развития различных подходов к консультированию и психотерапии. Однако экстенсивное коллекционирование разнообразных фактов и точек зрения приводит к формированию у специалистов – практических психологов довольно эклектичных представлений о сущности личности.

В своем фундаментальном труде «Исторический смысл психологического кризиса», посвященном методологии психологии, Л.С. Выготский утверждал, что гораздо важнее определить хотя бы приблизительный ответ на правильно поставленный вопрос, нежели стремиться искать максимально точный ответ на неправильно сформулированный вопрос [2, с. 325]. Поэтому задача создания *целостной теоретической модели личности и индивидуальности* предполагает такой анализ уже существующих и вновь появляющихся в персонологии теорий, который мог бы привести к выделению главных вопросов о сущности личности.

В теориях личности, созданных лучшими представителями психологии XX века, так или иначе раскрываются *причины поведения человека и их индивидуальное своеобразие*; рассматривается то, в какой степени эти причины обусловлены *влиянием социума и как они развиваются в онтогенезе*, какова *связь причин поведения человека с его прошлым и/или будущим*, насколько они *осознаны*, а также то, насколько человек может быть *свободным и ответственным в управлении* этими причинами. Перечисленные проблемы персонологии, по нашему мнению, и являются теми принципиальными вопросами, которые позволяют структурировать многообразные факты и представления о личности и индивидуальности.

К концу XX века в экзистенциальной психологии и в теориях гуманистического подхода (Л. Бинсвангер, Р. Мей, Дж. Бьюдженталь, Э. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) сложилось представление о *«полноценно функционирующей личности»*, способной нести ответственность за свою жизнь, способной реализовать свой потенциал и противостоять судьбе. В русскоязычной психологии подобную концепцию *человека как субъекта жизни* разрабатывали С.Л. Рубинштейн и К.А. Абульханова-Славская. Такая модель личности стала закономерной альтернативой теориям, объясняющим личность исключительно с позиций ее адаптации к социальному окружению (З. Фрейд, А. Бандура, Дж. Мид, Т. Парсонс, Ч. Кули и др.).

Одной из проблем, которая позволяет четко различить эти полярные точки зрения, является проблема *личностного роста и саморазвития человека.* В этой проблеме

преломляются и интегрируются все основные вопросы персонологии: о характере побудительных причин поведения личности и о степени их осознанности, о взаимосвязи человека с другими людьми и о его способности к самодетерминации, о свободе и ответственности человека за свою жизнь, о сути индивидуальных различий.

Постановка проблемы

Тема личностного роста была внесена в персонологию благодаря идеям целого ряда ученых. Впервые идеи о развитии личности как процессе ее непрерывного становления, который никогда нельзя считать завершенным, были высказаны одним из основателей персонологии В. Штерном [10]. Эта тема присутствует и в работах В. Джемса, который различал две основные функции личности: самосохранение и саморазвитие [3]. В работах К. Юнга встречается положение о том, что личность благодаря универсальной жизненной энергии (либидо) стремится к определенным целям, к реализации. Этот процесс к середине жизни приводит к гармонизации различных сторон «самости». У А. Адлера в более поздних работах можно встретить понятие о стремлении к совершенству и обретению «творческого Я».

В работах А. Маслоу эта тема предстает в различении дефицитарных мотивов и т.н. мотивов роста (бытийных мотивов, метапотребностей). Первые – Д-мотивы – детерминируют поведение человека, направленное на преодоление состояний напряжения и дискомфорта в связи с голодом, холодом, опасностью и т.п. Вторые – Б-мотивы – выражают стремление человека актуализировать свой потенциал; они предполагают поиск напряжения и самореализацию [4]. Как известно, потребность в самоактуализации, по мнению А. Маслоу, соотносится с высшим уровнем иерархии потребностей человека и свойственна только достаточно развитой личности. В работах К. Хорни стремление к личностному росту рассматривается как единственно возможная альтернатива невротическим потребностям личности [9].

В диспозициональной теории Г. Олпорта личность предстает как система прижизненно складывающихся устойчивых черт-трайтов (диспозиций), функция которых состоит в детерминации поведения. Организующим началом, которое обеспечивает согласованность разнообразных диспозиций, является проприум. Это особое позитивное и творческое начало, осознаваемое самим субъектом как наиболее важная часть его личности («самость», «моё»). Проприум является той организующей и объединяющей силой, которая, развиваясь сама, обеспечивает формирование уникальной жизни конкретной личности. Г. Олпорт подчеркивал, что личность всегда представляет собой незавершенную и открытую к изменениям систему. Помимо понятия о проприуме идея личностного роста и развития предстает в положении о двух видах ценностей. С одной стороны, это так называемые *регрессивные ценности,* которые человек может выбирать ради выживания и достижения равновесия, ради обретения мира, покоя, сна, отдыха, безопасности. С другой стороны, существуют высшие ценности – *ценности роста*. Г. Олпорт полагает, что обычному человеку нужны оба вида ценностей, причем регрессивные ценности не являются каким-то отклонением от нормы, поэтому их еще называют ценностями здорового регресса. Но для зрелой личности главными являются все же ценности роста [5].

В концепции человека как субъекта жизни (С.Л. Рубинштейн) была предпринята попытка построить *типологию личности на основе способов организации человеком своей жизни,* способов «жизненного движения личности» [7]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, чем большей зрелости достигает личность в своем развитии, тем сильнее динамика ее жизни начинает определяться ее собственной активностью, ее собственной способностью организовать и направить свою жизнь в желаемом направлении. И все меньшую роль начинает играть объективный ход событий. А инди-

видуальное своеобразие личности может быть объяснено тем, что личности поразному создают свои «жизненные синтезы» и формируют свою жизненную линию, преобразуя совокупности данных им обстоятельств [1].

В рамках этой концепции личностный рост может быть понят как *жизненная задача*, которую каждый человек по-своему осознает и наполняет своим уникальным содержанием, соотнося с определенным этапом своей жизни. В такой жизненной задаче *интегрирована идея будущего* в виде жизненных целей, она *обнаруживает самооценки человека, его идеалы Я, его смысложизненные ориентации.* И, что особенно важно, постановка такой задачи и усилия по ее решению выявляют ту *меру свободы и ответственности* за свою собственную жизнь, которую человек хотел бы и готов нести.

В своей работе с людьми, совершившими попытку самоубийства, В. Франкл обнаружил, что простое утверждение о том, что пациент «хочет жить», еще не является надежным признаком преодоления суицидальных тенденций. Подлинное же стремление жить, которое нельзя симулировать, всегда выражается в подробном объяснении *«для чего стоит жить», что еще предстоит сделать*, о чем или о ком позаботиться и т.д. Для В. Франкла в таком поведении пациента проявляется обретение им смысла жизни [8].

Таким образом, даже чрезвычайно краткий и далеко не полный обзор теорий личности позволяет прийти к выводу, что потребность в саморазвитии (реализации себя, самоактуализации) является, с одной стороны, результатом и показателем достижения личностью определенного (достаточно высокого) уровня развития. С другой же стороны, появление такой потребности становится условием дальнейшего прогресса личности и ее роста. По нашему мнению, само *наличие потребности в саморазвитии*, а также *содержание* формулируемых личностью *конкретных задач изменения себя могут выступать дифференцирующими характеристиками личности и индивидуальности человека.* Однако выявление таких характеристик может представлять определенную проблему. Из наших более ранних исследований был сделан вывод, что прямая постановка перед испытуемыми вопроса о стоящих перед ними задачах развития себя, своей личности и индивидуальности обычно дает крайне мало информации. Во-первых, развернутое и подробное описание осознаваемых личностью перспектив своего роста предполагает довольно высокий уровень развития рефлексии. Во-вторых, здесь довольно трудно исключить «эффект фасада». И, наконец, подобная постановка вопроса оказывается довольно абстрактной, как бы оторванной от реальности.

В нашем исследовании была предпринята попытка актуализировать задачи по саморазвитию и изменению себя в контексте тех жизненных целей, которые испытуемый осознает как приоритетные. Мы предположили, что существенно различающиеся жизненные цели могут быть у людей, принадлежащих к разным возрастным группам, например, в группах молодежи и взрослых испытуемых. Поэтому *цель* нашего исследования – *выявить факт возрастных и индивидуальных особенностей жизненных целей испытуемых, а также корреспондирующих с этими целями задач саморазвития.*

Нами были поставлены следующие *задачи:* 1) выявить возрастные различия в содержании и структуре жизненных целей у взрослых и лиц юношеского возраста; 2) охарактеризовать содержание задач саморазвития, актуализирующихся у испытуемых в связи с приоритетными жизненными целями; 3) выявить возрастные особенности задач саморазвития.

Эмпирическое исследование содержания жизненных целей у взрослых и лиц юношеского возраста

Методика исследования. В нашем исследовании испытуемым был предложен список из 18 жизненных целей, составленный на основе теоретической модели иерархии потребностей А. Маслоу [4]. Эти цели необходимо было оценить по степени зна-

чимости лично для испытуемого и отметить лишь те, которые на сегодняшний день являются для испытуемого действительно важными, приоритетными. В свободных строках бланка можно было дописать свой вариант цели. Уточним, что испытуемый не должен был ранжировать все предложенные жизненные цели. Его задача состояла лишь в том, чтобы выбрать только те цели, которые действительно важны лично для него. Нам представляется, что подобная процедура лучше моделирует естественные процессы осознания себя и своих жизненных перспектив. Затем испытуемому предлагалось сделать следующее: «Для каждой из отмеченных Вами целей определите, должны ли Вы в чем-то измениться ради достижения данной цели? Если да, то в чем именно? Впишите свое мнение в строке бланка рядом с отмеченными целями». Нашу *выборку* составили 20 респондентов юношеского возраста (4 юноши и 16 девушек в возрасте от 18 до 22 лет) и 19 респондентов взрослого возраста (4 мужчины и 15 женщин в возрасте от 27 до 45 лет).

Анализ полученных результатов. Первым параметром, который позволяет охарактеризовать особенности жизненных целей у взрослых и молодежи, является *количество жизненных целей*, которые были выделены испытуемыми как значимые для них на настоящий момент. В выборке взрослых испытуемых среднее количество выделяемых целей составило 5,05, тогда как у молодежи этот показатель составил величину 8,35. Иными словами, на одного представителя выборки взрослых в среднем приходилось по 5 целей из 18, т.е. менее трети от предложенного списка. В группе же молодежи испытуемые помечали в среднем более 8 целей, т.е. почти половину от предложенного списка. Очевидно, что данные показатели свидетельствуют о существенной разнице между выборками в общем числе тех целей, которые рассматриваются как актуальные.

Известно, что среднее арифметическое значение не всегда является хорошим показателем различий, поэтому нами были использованы и другие показатели мер центральной тенденции (медиана и мода), а также непараметрический статистический критерий Q-Розенбаума. Так, для группы взрослых испытуемых *медианное значение* (число целей у испытуемого, который находится в середине упорядоченного ряда) равно 4, а у лиц юношеского возраста – 8. Это означает, что у половины испытуемых старшей выборки число целей было 4 или даже меньше. У молодежи, напротив, половина выборки отмечала 8 и более целей. Таким образом, медианный показатель также свидетельствует о существенной разнице количества выдвигаемых целей. Показатели *моды* (т.е. наиболее частого, наиболее типичного значения) были установлены лишь для выборки молодежи. Здесь мода оказалась равна 9, причем это значение встретилось у 6 испытуемых. Иными словами, 6 из 20 респондентов младшей возрастной группы указали в качестве актуальных целей ровно половину от предложенного списка (9). Для значений старшей возрастной группы мода не была установлена, т.е. распределение оказалось полимодальным. О существенных различиях между двумя возрастными группами по количеству выдвигаемых целей свидетельствует не только разница в показателях центральной тенденции, но и значение Q-критерия Розенбаума ($Q_{эмп}$=9, вероятность ошибки не превышает 1 %).

Таким образом, несмотря на небольшой объем обследованных выборок, нами был установлен статистически значимый факт: молодым людям свойственно выдвигать в качестве актуально значимых большее количество целей. Возможно, в этом факте выражается свойственная данному возрасту ориентированность на будущее, которое, однако, может быть лишь «знаемым», может выступать своеобразной «декларацией о намерениях». Взрослые же респонденты могут относиться к самой задаче определения актуальных целей с другой, более реалистичной позиции, и уже поэтому они не ставят перед собой слишком много целей.

Рассмотрим выделенные испытуемыми цели по их значимости, т.е по частоте их упоминания. В *группе взрослых* испытуемых *наиболее популярными* оказались следующие цели: «Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» (73,7 %), «Иметь хорошую семью» (52,6 %), «Быть счастливым» (42,1 %), «Иметь хороших друзей» (36,8 %) и «Стать образованным и компетентным человеком» (36,6 %). В скобках указан процент доли выборки, включивших данную цель в число значимых. В число *наименее значимых целей* у взрослых попали следующие: «Приносить пользу людям» (10,5 %), «Узнать подлинный смысл жизни» (10,5 %), «Реализовать свои способности» (15,8 %), «Заниматься любимым делом» (15,8 %), «Иметь теплые и доверительные отношения с людьми» (15,8 %), «Обеспечить себе авторитет и влияние на других людей» (15,8 %).

В *группе юношей и девушек* список наиболее популярных целей оказался намного длиннее из-за того, что общее количество выделяемых каждым испытуемым целей было существенно больше (см. выше). При определении популярности мы руководствовались эмпирическим критерием: выделение цели половиной (или более) испытуемых рассматривалось нами как показатель популярности конкретной цели. На этом основании нами был составлен список из 9 (!) целей. Заметим, что если бы этот критерий был применен к списку целей старшей выборки испытуемых, то у них число популярных целей сократилось бы до двух («Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» – 73,7 %) и «Иметь хорошую семью» – 52,6 %). Итак, в число *наиболее значимых* актуальных целей у юношей и девушек вошли следующие: «Быть любимым» (85 %), «Иметь хорошую семью» (75 %), «Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» (70 %), «Быть счастливым» (70 %), «Заниматься любимым делом» (60 %), «Иметь хороших друзей» (60 %), «Стать образованным и компетентным человеком» (55 %), «Сделать хорошую карьеру» (50 %), «Получать максимум удовольствия от жизни» (50 %).

Наименее популярными целями в группе молодежи были следующие: «Стать известным и знаменитым» (15 %), «Узнать подлинный смысл жизни» (20 %), «Иметь теплые и доверительные отношения с людьми» (20 %), «Нравиться окружающим людям» (20%). Кроме того, один испытуемый добавил к предложенному списку жизненных целей свою, сформулировав ее так: «Справедливая оценка твоих результатов (в сравнении) с результатами других людей» (5 %).

Сопоставление содержания выделяемых актуальных целей в возрастных группах позволило установить следующее. Наиболее яркий факт состоит в том, что все наиболее популярные для взрослых цели оказались важными также и для молодежи. Одна из целей по своей значимости была приблизительно одинаковой для обеих групп. Стремление «Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» оказалось важным для 73,7 % взрослых испытуемых и 70 % юношей и девушек. Показатели для других целей были всегда более высокими в группе молодежи. Например, цель «Иметь хорошую семью» оказалась важной для трех из четырех испытуемых группы молодежи (75 %) и лишь для половины взрослых людей (52,6 %). Также существенно различными были частоты упоминания таких целей, как «Быть счастливым» (70 % для юношей и девушек и 42,1 % для взрослых), «Иметь хороших друзей» (60 % и 36,8 % соответственно), «Стать образованным и компетентным человеком» (55 % и 36,6 % соответственно). Эти факты свидетельствуют об определенном *подобии структуры целей в сравниваемых выборках*.

Однако есть и такие цели, различия по которым представляются весьма отчетливыми. Так, для 85 % (!) девушек и юношей актуальной является цель «Быть любимым», а вот для группы взрослых этот показатель составил значительно меньшую величину – 31,6 %. Еще одна цель, по которой различия тоже довольно значительны, – это «Заниматься любимым делом». К ней стремятся 60 % молодежи и лишь 15,8 % взрослых испытуемых, т.е. в группе молодых людей эта цель вошла в число популярных, а у взрослых испытуемых оказалась одной из наименее популярных. Иными сло-

вами, стремления «Быть любимым» и «Заниматься любимым делом», которые соответствуют потребностям довольно высокого уровня (по иерархии А. Маслоу), рассматриваются молодежью как весьма важные и значимые, тогда как взрослые испытуемые так не думают. Еще две цели («Сделать хорошую карьеру» и «Получать максимум удовольствия от жизни») были отмечены как важные половиной испытуемых (50 %) в группе юношей и девушек и 31,6 % взрослых респондентов. Эти цели могут рассматриваться как средние по степени важности в обеих выборках, но при переходе от молодежи к группе взрослых респондентов доля тех, кто выбирает эти цели снижается.

Итак, сравнение частотных показателей двух выборок для целей разного содержания свидетельствует о том, что между сравниваемыми группами существует определенное подобие в структуре выделяемых целей: большинство тех целей, которые являются наиболее высокочастотными в группе юношей и девушек, оказываются также среди наиболее популярных и в группе взрослых респондентов. Однако при этом происходит существенное снижение процентной доли выбирающих эти цели испытуемых. Иными словами, взросление сопряжено, с одной стороны, с некоторым снижением интенсивности самого процесса выдвижения целей, но, с другой стороны, приоритетность основных целей при этом сохраняется. Заметим также, что по своему содержанию выделяемые цели могут относиться к разным уровням иерархии А. Маслоу. Так, стремление «Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» может рассматриваться как соответствующее нижним уровням пирамиды потребностей (обеспечение базовых физиологических потребностей и безопасности).

Однако одна из наиболее важных задач, которая ставилось нами при планировании исследования, состояла в том, чтобы *выявить наличие и содержание тенденций саморазвития*, которые могли актуализироваться у респондентов в связи с осознанием собственных жизненных целей. Для решения этой задачи испытуемым задавали вопрос о необходимости каких-либо изменений в самих себе ради достижения конкретных целей. Следует отметить, что инструкция была предельно свободной, т.е. испытуемый мог по своему усмотрению сформулировать одну или несколько задач саморазвития или совсем не делать этого. Полученная таким путем информация позволяла установить, воспринимает ли испытуемый конкретную жизненную цель как «вызов» его собственным индивидуальным способностям и личностным качествам.

Проанализированные выше факты позволили установить *цели, которые являются одинаково важными для обеих возрастных групп.* Начнем наш анализ с таких целей. Далее в тексте после каждого высказывания мы будем обозначать соответствующую возрастную группу респондентов следующим образом: (в) – взрослые, (м) – молодежь.

Одной из самых высокочастотных целей в обеих выборках была цель *«Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток»* (73,7 % взрослых испытуемых и 70 % юношей и девушек). Все испытуемые, за исключением одного из младшей возрастной группы, прокомментировали данную цель в контексте необходимых изменений. Однако чаще всего испытуемые указывали на необходимость каких-то *внешних изменений* либо на необходимость *совершить какие-либо действия*: «изменить место работы» (в), «поменять работу» (в), «сменить работу» (м), «найти соответствующую работу» (м), «найти новую работу» (в), «найти более оплачиваемую работу» (в), «найти другую, высокооплачиваемую работу» (в), «иметь высокооплачиваемую работу» (в), «иметь престижную высокооплачиваемую работу» (м).

Иногда эти задачи формулировались более конкретно, но при этом и более амбициозно: «открыть свой бизнес или устроиться еще на одну работу» (в), «открыть свой парикмахерский салон» (в), «идти вверх по карьерной лестнице» (в), «продвигаться по работе» (в). Карьера и высокооплачиваемая работа часто связывались испытуемыми с получением высшего образования, диплома. Об этом чаще говорят юноши

и девушки, но и у взрослых респондентов эта тема также присутствует: «закрепиться на своем рабочем месте, с получением второго высшего образования подниматься по карьерной лестнице» (в), «получить диплом и найти хорошую работу» (м), «иметь более одного высшего образования» (в), «получить высшее образование» (м), «получить образование, выбрать хорошо оплачиваемую работу» (м), «иметь высшее образование, даже два, и престижную работу» (м).

В ответах некоторых испытуемых указание на образование и работу сочетается с требованиями к самим себе: «получить образование и меньше лениться» (м), «поменять работу и убрать лень» (м), «устроиться на работу и развить в себе трудолюбие и усидчивость» (м), «получить образование и стать более целеустремленной, мне необходимо иметь более высокие запросы в жизни» (м), «старательно работать» (в), «поставить цель зарабатывать больше, быть более усердной» (в), «трудиться не покладая рук» (м), «надо быть исполнительным работником» (м). Таким образом, основные задачи развития своей собственной личности в связи с обеспечением материального достатка формулируются следующим образом: преодоление лени, развитие трудолюбия и целеустремленности, а также повышение собственных притязаний. Заметим, что в группе юношей и девушек таких ответов было несколько больше.

Рассмотрим, какие задачи саморазвития актуализирует еще одна популярная жизненная цель – *«Иметь хорошую семью»*, которая оказалась важной для 75 % молодых и 52,6 % взрослых респондентов. По два респондента из каждой группы не стали комментировать данную цель, т.е. они не видели необходимости, что-либо менять в себе. Два человека из группы молодежи сказали «мне еще рано» (м), что означает довольно противоречивую позицию: в соответствии с инструкцией они отмечали цель «Иметь хорошую семью» как актуально важную, но при этом считали, что им еще рано что-либо делать или менять в себе ради достижения этой цели. Были также и респонденты, которые в своих комментариях просто констатировали наличную ситуацию и не видели никакой необходимости меняться: «моя семья меня устраивает» (в), «у меня хорошие отношения с женой, детей пока нет» (в), «она (семья) у меня уже есть» (м). В некоторых пояснениях указывались только действия, которые нужно совершить, чтобы достигнуть указанной жизненной цели: «выйти замуж, родить ребенка» (м), «встретить достойного человека, родить детей. Найти достойного супруга и организовать свой быт» (м).

Наиболее заметный факт, который был обнаружен при анализе ответов *взрослых* респондентов, состоит в очень частом упоминании темы *времени.* Иногда это была простая констатация благополучного положения: «я провожу много времени со своей семьей и не променяю ее на работу» (в), но чаще речь шла о недостатке времени: «больше времени проводить вместе» (в), «чаще собираться семьей» (в), «научиться разделять рабочее время и семью» (в). В этой группе у двух испытуемых достаточно формальная задача находить время для семьи сочеталась с задачами изменений в себе: «уделять достаточно времени семье, быть откровенным в семье» (в), «ценить и любить своих родных, уделять им больше времени» (в).

В целом, тема саморазвития была несколько более популярной в группе молодежи: «быть более терпимой» (м), «стать более терпимой по отношению к другим» (м), «мне надо стать более ответственной» (м), «нужно хорошо понимать, чего ты хочешь, для этого надо любить мужа, детей» (м), «любить и быть любимой» (м). В группе взрослых подобная формулировка встретилась лишь однажды – «быть хорошей матерью и женой» (в).

Цель *«Иметь хороших друзей»* в некотором отношении похожа на цель «Иметь хорошую семью», т.к. она также затрагивает сферу отношений между людьми. Эту цель отметили 60 % юношей и девушек и лишь 36,8 % взрослых. Здесь также некоторые рес-

понденты не обошлись без комментариев (1 у взрослых и 4 в группе молодежи). Те, кто пояснили стоящие перед ними задачи, указывали на необходимость «чаще видеться с друзьями и знакомыми» (в), а также на важность определенных личностных качеств: «стать более коммуникабельным» (в), «быть более общительной» (м), «стать более общительной» (м). Довольно общая фраза «быть хорошим другом» (м), «быть самому хорошим другом» (в) у некоторых испытуемых конкретизируется в «уметь слушать других» (в), «надо мне быть внимательней к друзьям, слушать их» (м), и даже «быть более открытым и общительным человеком» (в), «принимать людей такими, какие они есть» (в). Особая тема о *доверии и выборе друзей* оказалась популярной только для ответов *молодых респондентов*: «уметь отличать хороших людей от плохих» (м), «я должен более тщательно подходить к выбору друзей и дорожить ими» (м), «научиться доверять» (м), «больше доверять людям» (м). В целом, можно сказать, что цель *«Иметь хороших друзей»* актуализирует в сознании респондентов задачи саморазвития, изменения своей личности несколько чаще, чем цели «Хорошо зарабатывать, чтобы обеспечить достаток» и «Иметь хорошую семью».

Проанализируем пояснения к цели *«Быть счастливым»* (70 % для группы юношей и девушек и 42,1 % для группы взрослых). Здесь также значительная часть ответов состояла либо в простой констатации цели, либо в указании на необходимость определенных действий и социальных достижений: «просто быть счастливым» (м), «чаще находиться в окружении людей» (в), «добиться материальной независимости, высокой зарплаты, успеха» (в), «родить сына, построить дом и посадить дерево» (м), «выжимать жизнь как лимон» (м), «быть образованным человеком, быть успешным» (в), «научиться распределять время, везде успевать» (в), «заботиться о своем здоровье, преуспевать в жизни» (в). Иногда необходимые изменения ставились в зависимость от отношения других людей: «хочется ощущать себя нужным, любимым, защищенным» (м), «надо нравиться другим» (в). Однако часть ответов все же содержала *формулировку задачи для развития самого себя.* Это, во-первых, изменения в собственной инициативности: «стать более активной» (в), «научиться быть целеустремленней» (м), «стремиться к этому» (в), «научиться чему-то новому» (в). Кроме этого, указывались и изменения в отношении к миру и людям: «научить себя видеть больше позитивного» (в), «искать во всем позитив» (в), «не воспринимать все так близко к сердцу» (м), «меньше переживать по пустякам» (м), «быть естественной, больше доверять людям, уважать их мнение, меньше принимать все близко к сердцу, быть хорошим другом» (м).

Итак, при ответе на вопрос об изменениях, необходимых для достижения той или иной цели, респонденты обеих групп использовали весь спектр возможных формулировок: от указания на какие-то внешние события и действия (порой даже отношение других людей) до ответов, в которых фиксировались задачи саморазвития.

Для того чтобы сравнить долю таких ответов в группах, нами был проведен дополнительный анализ полученного материала. В каждом суждении каждого испытуемого были выделены одна или несколько *семантических единиц (СЕ)*, выражающих представления испытуемого о необходимых изменениях. Подчеркнем, что один ответ испытуемого мог содержать несколько семантических единиц. Например, ответ «устроиться на работу и развить в себе трудолюбие и усидчивость» (м) содержит две СЕ: «устроиться на работу» означает необходимость совершить определенные действия, а «развить в себе трудолюбие и усидчивость» предполагает определенные изменения в своем собственном характере. Цель такой обработки состояла в том, чтобы выделить СЕ, выражающие задачи саморазвития.

Общее количество СЕ в группе старших испытуемых составило 111, а в группе юношей и девушек – 154. Доля СЕ, выражающих задачи саморазвития, составила 43,2 % (48 СЕ) и 55,8 % (86 СЕ) соответственно. Очевидно, *что юноши и девушки формулиру-*

ют содержание необходимых изменений более разнообразно, т.к. в этой группе на одного испытуемого в среднем приходилось по 7,7 СЕ, тогда как в группе взрослых респондентов эта величина составила 5,84 СЕ. Кроме того, количество СЕ, выражающих необходимость *в изменении себя*, также выше у юношей и девушек: в среднем один испытуемый здесь формулировал 4,3 СЕ против 2,53 СЕ в группе взрослых. Межгрупповое сравнение доли СЕ, выражающих задачи саморазвития, было проведено с помощью статистического критерия φ*-угловое преобразование Фишера. Значение $\varphi^*_{эмп}$=2,032 и превышает $\varphi^*_{крит}$ при вероятности ошибки 5 %. Это означает, что долю интересующих нас ответов в сравниваемых группах следует признать статистически различной.

Особый интерес представляет *содержание СЕ, в которых формулируются задачи для самоизменений.* Анализ позволил установить, что есть несколько групп ответов.

1. Значительная часть СЕ выражает идею необходимости развивать в себе целеустремленность, ответственность, усидчивость, старательность, «надо выполнять свои обещания», бороться с ленью и безынициативностью и т.п. Эту группу можно было бы обозначить *«Ответственность»*.

2. Еще одна группа необходимых изменений формулировалась с помощью таких высказываний: «меньше переживать по пустякам», «не принимать все близко к сердцу», «сдерживать свои эмоции», «контролировать себя», «не задумываться о плохом». Здесь испытуемые говорили о необходимости стремиться к повышению уровня самоконтроля, и поэтому мы могли бы назвать ее *«Эмоциональная стабильность»*.

3. Третью группу задач саморазвития можно отнести к сфере межличностных отношений: уважать людей, доверять им, «принимать и слушать их», «быть самому более доброжелательным», быть заботливым, терпеливым, видеть в людях позитивное, но «иногда и уметь различать плохих и хороших людей». Назовем это *«Доброжелательность».*

4. Четвертая группа задач саморазвития выражала необходимость повышать уровень собственной активности, быть более инициативным, ставить перед собой все более сложные цели, воплощать все свои идеи в жизнь, быть коммуникативным, быть уверенным в себе и смелым человеком. Мы могли бы обозначить эту группу задач *«Активность и целеустремленность»*.

5. И, наконец, в пятой группе задач была выражена необходимость хорошо понимать себя и других, учиться чему-то новому, находить в себе что-то новое, быть более разносторонним человеком, более гибким, работать над собой, менять свой характер, т.е. здесь речь шла о стремлении познавать себя и о необходимости изменять себя вообще. Мы могли бы определить эту группу *«Самопознание и готовность к изменениям».*

Безусловно, предложенная классификация задач саморазвития является весьма поверхностной и носит предварительный характер. Но она удивительным образом совпадает с группами качеств, которые выделяются в концепции «Большая пятерка» (Big Five). В рамках этой теоретической модели были развиты и интегрированы взгляды Г. Олпорта о диспозициях личности, а также модели Г. Айзенка и Р. Кеттела. В своих исследованиях В. Норман, Э. Тьюпс, Р. Кристал и др. [6] обосновали существование 5 основных факторов, описывающих индивидуальность: *«экстраверсия – интроверсия»* (во многом соответствует выделенной нами группе «Активность и целеустремленность»), *«эмоциональная устойчивость – нейротизм»* (почти полное соответствие группе «Эмоциональная стабильность»), *«доброжелательность – враждебность»* (полное соответствие третьей группе задач саморазвития «Доброжелательность»), *«сознательность – несобранность»* (соответствует выделенной нами группе «Ответственность») и *«открытость – закрытость по отношению к новому опыту»* (значительное совпадение по содержанию группе задач «Самопознание и готовность к изменениям»). По нашему мнению, это означает, что имплицитная (наивная) теория

личности и индивидуальности, которой руководствовались наши респонденты при формулировке задач саморазвития, во многом соответствует модели «Большая пятерка».

Заключение

В проведенном нами исследовании был апробирован методический прием изучения задач саморазвития во взаимосвязи с актуальными жизненными целями. Данный прием обнаружил свою эффективность. Полученные в исследовании эмпирические данные показали, что в содержании и структуре жизненных целей у взрослых и лиц юношеского возраста есть как общие черты, так и ряд особенностей. Было установлено, что для молодых респондентов типичны более высокая интенсивность и более широкий диапазон выдвигаемых жизненных целей по сравнению с взрослыми людьми. Также оказалось, что юноши и девушки, говоря о необходимых для достижения жизненных целей изменениях, указывают изменения в самих себе, в своей личности и в своем характере, т.е. для них жизненные цели чаще, чем у взрослых, связываются с задачами самоизменения и саморазвития. Анализ описанных респондентами обеих возрастных групп задач саморазвития показал, что они могут быть объединены в пять основных классов: «Активность и целеустремленность», «Ответственность», «Эмоциональная стабильность», «Доброжелательность» и «Самопознание и готовность к изменениям». Близость выявленной классификации к т.н. «Большой пятерке» качеств позволяет наметить дальнейшие шаги изучения содержания мотивации саморазвития и личностного роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

2. Выготский, Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. ; под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика. – 1982. –Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. – С. 292–436.

3. Джемс, У. Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика. – 1991. – 368 с.

4. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер. – 2007. – 352 с.

5. Оллпорт, Г.В. Личность в психологии / Г.В. Оллпорт. – СПб. : «Ювента». – 1998. – 345 с.

6. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 607 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика. – 1973. – С. 255–385.

8. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франл. – СПб : «Речь», 2001. – 256 с.

9. Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб. : Совм. изд. Вост.- Европ. ин-та психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.

10. Штерн, В. Персоналистическая психология / В. Штерн // История зарубежной психологии. Тексты. – М. : Изд-во МГУ. – 1986. – С. 186–198.

Birukevich E.A. **Peculiarities of the Life Goals of Adults and Young People**

In the article the theoretical bases of studying of requirement for self-development as important differentiating characteristic of the person and individuality are considered. The results of empirical research in which age distinctions are distinguished both in the structure and in the maintenance of the vital purposes are described. The analysis of the obtained data has shown that in comparison with adult respondents young men and girls put forward a greater number of the vital purposes, and they more often connect them with necessity of self-development. The article deals with the classification of tasks of self-development, based on the empirical data.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 29.09.2011

УДК 159.922.7

И.В. Шматкова

ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению уровня адекватности представлений матерей о состоянии эмоционального благополучия ребенка раннего возраста и отношения матерей к нарушениям эмоционального благополучия. Показано, что только около 40 % матерей имеет высокий уровень адекватности представлений о состоянии эмоционального благополучия собственного ребенка. Среди них основную часть составляют матери, имеющие детей с высоким уровнем эмоционального благополучия. Остальные матери имеют средний или низкий уровень адекватности представлений. Степень обеспокоенности матерей теми или иными нарушениями эмоционального благополучия ребенка не имеет связи с объективной картиной его эмоционального благополучия. Различия в отношении к отдельным нарушениям эмоционального благополучия ребенка обнаружены между матерями, имеющими детей 2-го и 3-го года жизни.

Введение

В последнее время наблюдается увеличение количества детей и подростков с различными нервно-психическими отклонениями, такими как невротические расстройства, девиантное поведение, фобии, тревожные расстройства, депрессии, зависимое поведение (употребление наркотиков и алкоголя), склонность к суицидальному поведению, психосоматические заболевания. Современными исследованиями установлено, что очень часто истоки данных нарушений находятся в раннем детстве. Известно, что в данном возрасте нервная система ребенка находится в стадии интенсивного созревания и темп его психического развития очень высок. Все это, с одной стороны, свидетельствует о высоких потенциальных возможностях развития, а с другой – является причиной повышенной уязвимости ребенка к действию различных неблагоприятных факторов биологического и социального характера. Последнее и определяет легкость возникновения нарушений эмоционального благополучия ребенка именно в этом возрасте. Подробное рассмотрение данной проблемы привело нас к необходимости определить понятия *«эмоциональное благополучие ребенка»* и *«нарушения эмоционального благополучия ребенка»*.

В результате анализа работ разных авторов нами было сформулировано определение эмоционального благополучия (далее – ЭБ) как устойчивого эмоционально-положительного состояния ребенка, которое выражается в его чувстве безопасности, положительном самоощущении в отношениях с другими людьми и высокой познавательной активности [3; 4; 6]. При этом ЭБ можно рассматривать как некоторый континуум, один полюс которого соответствует данному выше определению, а другой представляет собой различные нарушения ЭБ. Под нарушениями ЭБ мы понимаем доминирование различного рода отрицательных эмоциональных переживаний ребенка (тревога, страх, гнев), которые в раннем возрасте проявляются в следующих сферах: сфере питания, сфера сна, эмоциональной сфере, сфере отношений со взрослыми, сфере отношений со сверстниками (у детей 3-го года жизни) и сфере развития самостоятельности. Чаще всего данные нарушения представлены в виде патологических привычек, страхов, нарушениях привязанности к матери, в проблемах со сном, кормлением, повышенной плаксивости, патологической привязанности к определенным предметам, двигательной расторможенности, агрессивности, повышенном упрямстве, в возникно-

вении регрессивных форм поведения, в снижении познавательной активности, а также в задержках развития предметной деятельности, речи, самосознания ребенка.

Механизм возникновения и поддержания нарушений эмоционального неблагополучия у ребенка раннего возраста невозможно рассматривать без учета характера его отношений с матерью как с близким взрослым, от которого ребенок очень зависим. Известно, что поиск условий для обеспечения благоприятного психического развития ребенка раннего возраста с необходимостью предполагает изучение отношения матери к различным аспектам его развития.

На основании теории В.Н. Мясищева авторами, разрабатывающими понятие родительской позиции (или родительского отношения), утверждается идея о связи между восприятием матерью особенностей ребенка и поведением по отношению к нему [1; 2; 5; 7]. Однако проблема влияния позиции матери на эмоциональное благополучие ребенка раннего возраста до сих пор не получила глубокого изучения. Данное обстоятельство дает нам основание считать, что изучение восприятия матерью особенностей эмоционального благополучия ребенка раннего возраста является первым шагом, который должен быть сделан на пути исследования условий обеспечения эмоционального благополучия ребенка в данном возрасте. Исходя из этого были определены цели нашего исследования, направленного на изучение, во-первых, *уровня адекватности представлений* матерей о состоянии ЭБ собственного ребенка раннего возраста и, во-вторых, на выявление *эмоционального отношения* матерей к выделенным ими нарушениям ЭБ собственного ребенка.

Для оценки уровня адекватности представлений матери о состоянии ЭБ ребенка нам сначала необходимо было выявить реальную картину ЭБ каждого ребенка. С этой целью нами была разработана специальная методика по изучению нарушений ЭБ у детей 2-го и 3-го года жизни. В основу методики была положена модель, разработанная нами в ходе теоретического анализа, в соответствии с которой нарушения ЭБ в раннем возрасте, являющиеся следствием депривации базовых психологических потребностей ребенка, наблюдаются в следующих основных сферах: сфере кормления, сфере сна, эмоциональной сфере, сфере отношений ребенка со взрослыми, сфере отношений ребенка со сверстниками (только у детей 3-го года жизни) и сфере развития самостоятельности [8]. Методика включает в себя схему наблюдения и анкету для матерей, в которых содержится перечень показателей нарушений ЭБ ребенка 2-го и 3-го года жизни по указанным выше сферам. Данные показатели представляют собой описание проявлений поведения ребенка, доступных объективному наблюдению. Они были нами предварительно выделены в ходе анализа психологической и клинико-психологической литературы по вопросам развития детей раннего возраста.

Для изучения представлений матерей о состоянии ЭБ их собственных детей использовалась специально разработанная анкета, в которой матери предлагалось отметить в перечне те проявления нарушений ЭБ, которые характерны для ее ребенка. Матерям, имеющим детей 2-го года жизни, предлагался следующий перечень: 1) плаксивость, капризность; 2) упрямство, непослушание; 3) проблемы с кормлением; 4) проблемы со сном; 5) требование ребенком соски; 6) стремление ребенка подчинить родителей своим требованиям; 7) наличие страхов; 8) патологические привычки: сосание пальца, игра с половыми органами, раскачивания головой и туловищем перед сном; 9) слишком сильная привязанность ребенка к матери; 10) ребенок практически не привязан к матери; 11) заторможенность; 12) агрессивность; 13) недостаточная самостоятельность. Чтобы жестко не ограничивать мать предлагаемым перечнем, в конце анкеты ей предлагалось указать возможные другие трудности, существующие у ее ребенка. Для матерей, имеющих детей 3-го года жизни, перечень предлагаемых в анкете нарушений ЭБ ребенка был несколько изменен: убрана «патологическая привычка, связан-

ная с раскачиваниями ребенка перед сном», поскольку она в основном встречается на 2-м году жизни, и добавлена «трудности в общении ребенка со сверстниками».

Результаты, полученные с помощью данной анкеты, сравнивались с объективной картиной ЭБ ребенка, которая была получена с помощью наблюдения за ребенком, дополненного результатами анкетирования матери и беседы с матерью и воспитателем. Сравнение данных анкеты, выявляющей субъективные представления матери об ЭБ собственного ребенка, с объективной картиной его ЭБ позволило оценить характер адекватности представлений матери.

Для исследования эмоционального отношения матерей к нарушениям ЭБ ребенка мы использовали специальное задание в анкете по изучению представлений матери о состоянии ЭБ собственного ребенка. Матерям было предложено оценить в баллах (от 0 до 5), насколько сильно их беспокоят нарушения, характерные для их ребенка. В проведенном нами исследовании приняли участие 69 матерей и детей раннего возраста: 34 матери с детьми 2-го года жизни и 35 матерей с детьми 3-го года жизни. По результатам анализа данных, полученных в ходе изучения уровня ЭБ, группа обследованных детей была разделена на три подгруппы: 1) дети с высоким уровнем ЭБ (39,1 %), 2) дети со средним уровнем ЭБ (40,6 %) и 3) дети с низким уровнем ЭБ (20,3 %).

В ходе изучения адекватности материнских представлений о состоянии ЭБ ребенка все матери также были разделены на три подгруппы: 1) матери с высоким уровнем адекватности представлений о состоянии ЭБ ребенка (37,7 %), 2) матери со средним уровнем адекватности представлений (49,3 %) и 3) матери с низким уровнем адекватности представлений (13 %). Полученные результаты показывают, что высокий уровень адекватности представлений о нарушениях ЭБ собственного ребенка имеют меньше половины участвующих в исследовании матерей. Эти матери преимущественно правильно оценивают состояние и поведение ребенка. Остальные матери склонны в той или иной степени недооценивать или переоценивать наличие у ребенка нарушений ЭБ. Сравнительный анализ уровня адекватности представлений о нарушениях ЭБ ребенка у матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ, представлен на рисунке 1.

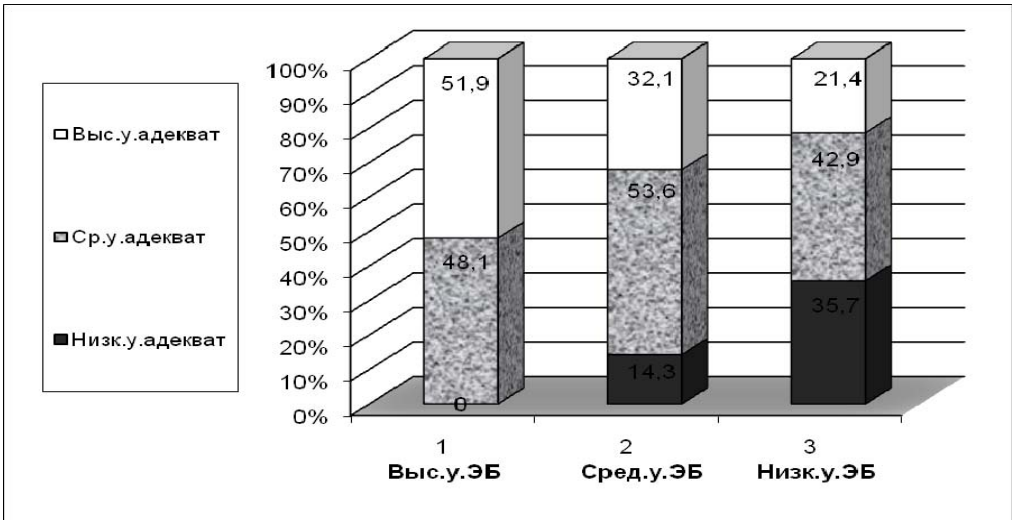


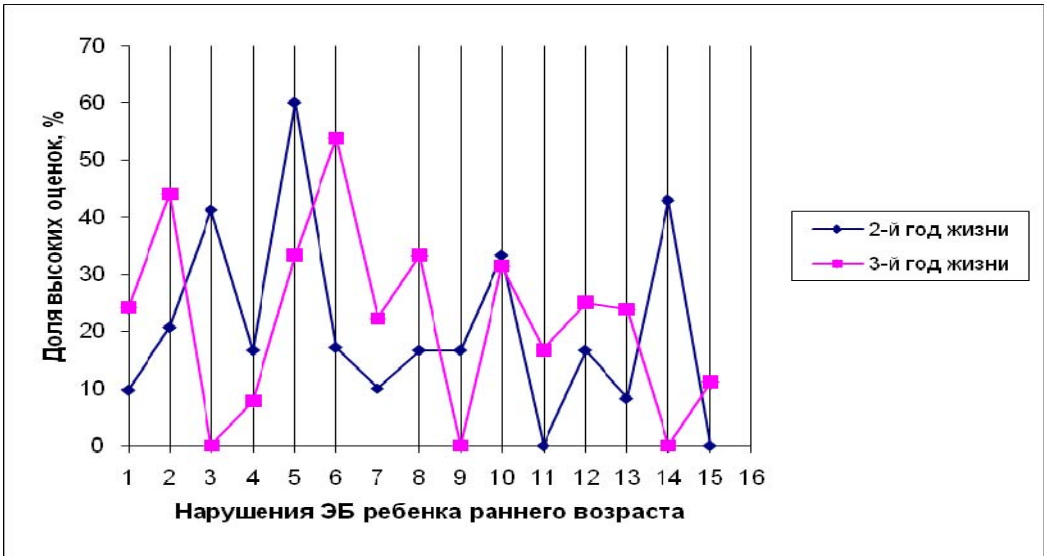
Рисунок 1 – Уровень адекватности представлений о состоянии ЭБ ребенка у матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ

В группе матерей, имеющих детей с высоким уровнем ЭБ, примерно у половины опрошенных выявлен высокий уровень адекватности представлений (51,9 %), а у второй половины средний (48,1 %). Среди матерей, имеющих детей со средним

уровнем ЭБ, количество тех, у кого зафиксирован высокий уровень адекватности представлений, несколько снижается по сравнению с первой группой (32,1 %), а также появляется небольшое количество матерей, имеющих низкий уровень адекватности представлений (14,3 %). В группе матерей, имеющих детей с низким уровнем ЭБ, количество тех, кто продемонстрировал высокий уровень адекватности представлений, составило всего 21,4 %, что статистически значимо отличается от матерей первой группы ($\varphi^*=1{,}97$ при $p<0{,}05$). Вместе с тем в данной группе матерей увеличилось, по сравнению с матерями других групп, количество тех, кто имеет низкий уровень адекватности представлений об ЭБ ребенка (35,7 %).

В ходе изучения эмоционального отношения матерей к выделенным ими нарушениям ЭБ собственного ребенка было выявлено, что среди матерей, имеющих детей с высоким, средним и низким уровнем ЭБ, нет статистически значимых различий по степени обеспокоенности различными нарушениями ЭБ собственного ребенка (по критерию Манна–Уитни). Это позволяет говорить об отсутствии однозначной связи между состоянием ЭБ ребенка и тем, насколько мать обеспокоена конкретными нарушениями его ЭБ. Беспокойство, тревожность матери по поводу эмоционального неблагополучия ее ребенка не связаны с реально высоким уровнем эмоционального неблагополучия, так же как и отсутствие беспокойства матери не свидетельствует о высоком уровне ЭБ ребенка.

В ходе дальнейшего сравнительного анализа были обнаружены различия между матерями, имеющими детей 2-го и 3-го года жизни. Графически степень обеспокоенности различными нарушениями ЭБ ребенка у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, показана на рисунке 2.



1 – плаксивость, капризность; 2 – упрямство, непослушание; 3 – проблемы с кормлением; 4 – проблемы со сном; 5 – требование ребенком соски; 6 – стремление подчинить родителей своим требованиям; 7 – наличие страхов; 8 – сосание пальца; 9 – игра с половыми органами; 10 – проблемы в развитии привязанности; 11 – заторможенность; 12 – агрессивность; 13 – недостаточная самостоятельность; 14 – раскачивания головой и туловищем перед сном; 15 – трудности в общении со сверстниками

Рисунок 2 – Степень обеспокоенности нарушениями ЭБ ребенка у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни

На 2-м году жизни предметом наибольшего беспокойства матерей являются некоторые вредные привычки: требование ребенком соски (60 % высоких оценок) и рас-

качивание головой и туловищем перед сном (42,9 %). На 3-м году жизни ребенка матери в наибольшей степени обеспокоены поведенческими проблемами ребенка: стремление подчинить родителей своим требованиям (53,8 %) и упрямство, непослушание (44,1 %). Данную ситуацию можно объяснить тем, что на 3-м году жизни ребенка требования матери к нему значительно возрастают по сравнению с теми, которые предъявлялись на 2-м году жизни. Подтверждением этому является и то, что матери, имеющие детей 3-го года жизни, становятся более обеспокоенными такими проблемами, как плаксивость (24,2 %), агрессивность (25 %) и недостаточная самостоятельность (23,8 %) ребенка. На 2-м году жизни показатели обеспокоенности данными проблемами у матерей значительно ниже (9,7 %, 16,7 % и 8,3 % соответственно). Кроме того, о повышении требовательности к ребенку на 3-м году жизни свидетельствует выражение матерями беспокойства по поводу таких «детских» (т.е. мешающих взрослению ребенка) вредных привычек, как требование соски и сосание пальца (33,3 % в обоих случаях).

Существенно снижается от 2-го к 3-му году жизни обеспокоенность матерей проблемами в сфере кормления (41,2 % и 0 % соответственно). Вероятно, это объясняется тем, что чем меньше ребенок, тем больше мать обеспокоена его соматическим благополучием. Отметим, что проблемы со сном не слишком беспокоят как матерей, имеющих детей 2-го года жизни (16,7 %), так и матерей, имеющих детей 3-го года жизни (7,7 %). Хотя это также относится к соматическому здоровью ребенка.

Обеспокоенность проблемами привязанности у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, находится примерно на одном сравнительно высоком уровне (33,3 % и 31,4 % соответственно). При этом здесь речь идет преимущественно о чрезмерной, с точки зрения матерей, привязанности ребенка к матери. Основываясь на опыте работы с матерями, имеющими детей раннего возраста, мы можем предположить, что этот факт является свидетельством, с одной стороны, беспокойства матери по поводу развития самостоятельности ребенка, умения общаться с другими людьми, а с другой – переживания матерью неудобства из-за того, что ребенка ни с кем из других взрослых, кроме нее, невозможно оставить.

Низкий уровень обеспокоенности у матерей, имеющих детей 2-го и 3-го года жизни, зафиксирован также относительно таких нарушений ЭБ ребенка, как игра с половыми органами и заторможенность.

Заключение

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Только около 40 % участвовавших в исследовании матерей имеет высокий уровень адекватности представлений о состоянии эмоционального благополучия собственного ребенка. Примерно половина матерей имеет средний уровень адекватности представлений и небольшая часть матерей – низкий. Полученные результаты дают основания говорить о необходимости работы по формированию более адекватных представлений о ребенке у большей части матерей. Это позволит матерям строить процесс взаимодействия с ребенком с учетом его реальных особенностей, а главное, с учетом объективно существующих нарушений его ЭБ.

2. Неадекватность представлений о состоянии ЭБ собственного ребенка чаще встречается у матерей, имеющих детей с объективно низким уровнем ЭБ.

3. Степень обеспокоенности матери теми или иными нарушениями ЭБ ребенка не имеет связи с объективной картиной его ЭБ. Однако мы ни в коей мере не утверждаем, что эмоциональное отношение матери не влияет на ЭБ ребенка. Факт влияния общего эмоционального отношения матери к ребенку, часто выражаемого в терминах принятия/отвержения, на благополучность разных аспектов развития ребенка уже доказан во многих исследованиях.

4. В нашем исследовании обнаружены различия между матерями, имеющими детей 2-го и 3-го года жизни, в общей картине нарушений ЭБ ребенка, вызывающих беспокойство матерей. На 2-м году жизни наибольшее беспокойство у матерей вызывают вредные привычки ребенка (требование соски, раскачивания перед сном) и проблемы с кормлением. На 3-м году жизни возрастает обеспокоенность матерей такими проблемами ребенка, как стремление подчинить родителей своим требованиям, упрямство, непослушание, агрессивность, капризность, недостаточная самостоятельность, что, по-видимому, является следствием увеличения требовательности к ребенку. Однако мы полагаем, что матери должны уделять должное внимание описанным проблемам поведения ребенка еще на 2-м году жизни и соответственно корректировать способы взаимодействия с ним. Также необходимо формировать у матерей представление о том, что резкое повышений требований к ребенку на 3-м году жизни неоправданно, поскольку это создает угрозу депривации его базовых психологических потребностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белогай, К.Н. Структурные компоненты родительского отношения личности / К.Н. Белогай // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 3. – С. 92–108.

2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / А.Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.

3. Зотова, К.А. Влияние позиции педагога на эмоциональное благополучие младших школьников / К.А. Зотова // Материалы V городской науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения [Электронный ресурс]. – М. : МГППУ, 2006. – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/index.php. –Дата доступа: 23.10.2008.

4. Скрипичникова, И.В. Влияние организационной культуры школы на эмоциональное благополучие ученика: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Скрипичникова. – Самара, 2004. – 181 с.

5. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А.С. Спиваковская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.

6. Филиппова, Г.Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 239 с.

7. Шведовская, А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / А.А. Шведовская. – МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2006. – 30 с.

8. Шматкова, И.В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И.В. Шматкова // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – № 3. – С. 105–113.

Shmatkova I.V. **The Peculiarities of Mothers' Representations of Toddlers' Emotional Well-being Disorders**

In the article the results of the empirical research of the level of adequacy of mothers' representations about toddlers' emotional well-being disorders and mothers' attitude to these disorders are presented. It is shown that only about 40 % of mothers have high level of adequacy of representations about toddlers' emotional well-being disorders. Among them the basic part is made by mothers having children with high level of emotional well-being. Other mothers have average or low level of adequacy of representations. The correlation between mothers' degree of anxiety by toddlers' emotional well-being disorders and objective picture of toddlers' emotional well-being is absent.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.04.2011

УДК 159.99

А.В. Сацук

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТНОСТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается категория субъектности с точки зрения функционирования самосознания. Выделяются уровни функционирования самосознания согласно его интегрирующей функции: самоощущение, уровень активности, «самосознавание», подчеркивается связь последнего уровня с проявлением субъектности. На основе анализа исследований субъектности выделяются 4 аспекта субъектности, конкретизируемые в 9 основных характеристиках: рефлексивность (децентрация, рефлексия Я), интенциональность и перспектива (деятельно-перспективная направленность, образы будущего и Я-возможного), самодетерминация (ответственность, автономность, внутренняя сила), ценностно-мотивационное содержание деятельности (неэгоистическая мотивационная направленность, осмысленность деятельности).

Введение

В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии, во многом благодаря разработкам гуманистического и экзистенциального направлений психологической науки, наблюдается тенденция к рассмотрению личности как сознательного и ответственного субъекта своей жизни и отдельных событий: за личностью признается способность к самоосознаванию, воле, самодетерминации. Новая парадигма изучения личности особенно интенсивно разрабатывается в российской психологии (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, Е.И. Исаев, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, В.И. Моросанова, С.К. Нартова-Бочавер, А.К. Осницкий, В.И. Слободчиков, Н.Н. Толстых и др.).

Фундаментом субъектного подхода является концепция человека как существа суверенного, независимого, самостоятельного и активного. Под субъектностью же понимается *активная позиция личности по отношению к своей целостной жизни, способность человека встать в практическое (преобразующее) отношение к собственной жизнедеятельности, осуществляемое посредством рефлексии* [1]. Подобные феномены еще С.Л. Рубинштейн связывал с функционированием самосознания личности, и вопрос самосознания он понимал как «вопрос «Я» личности, которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя ответственность в качестве их автора и творца» [2, с. 635]. Речь идет об определенном способе существования человека, отношения к себе, реализации психического и личностного потенциала – о т.н. феномене «авторства» человека в собственной жизни.

В то же время при всей очевидности того, что субъектность личности невозможна вне функционирования ее самосознания, исследователи крайне редко обращаются к понятию самосознания при описании и анализе рассматриваемой категории.

Целью данной статьи является выявление конкретно-психологических характеристик явления субъектности и его взаимосвязей с самосознанием личности.

Научный руководитель – Л.Г. Лысюк, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина

Самосознание и уровни его функционирования

Самосознание в отечественной психологии понимается как способность человека выделять себя из окружающей действительности и относиться к себе как к объекту познания и регуляции. Самосознание является высшей формой организации и интеграции психики человека, его функционирование направлено на иерархизацию содержания личности, интеграцию разных измерений Я, обеспечение функциональной цельности и гармоничности личности.

Выделяются четыре основные функции самосознания:

1) ориентировочная, направленная на выделение различных аспектов образа Я, которые выступают как факты объективной реальности, частью которой мы являемся;

2) контрольная, в рамках которой осуществляется соотнесение образа Я и поведения, притязаний и успехов, цели и результата и пр.;

3) функция самодетерминации, решающая задачи выбора оснований своего поведения, осмысления действий в отношении к мотиву деятельности, иерархизации ценностей, определения критериев самооценки и др.;

4) интегрирующая, проявляющаяся в разрешении противоречий в жизнедеятельности и внутреннем мире, в гармонизации ценностного содержания Я, в смыслообразовании и пр.

Многие исследователи обращают внимание на то, что самосознание имеет уровневую структуру (И.И. Чеснокова, И.С. Кон, В.В. Столин, Б.С. Братусь и др.). Анализ теоретических работ и исследований самосознания позволяет выделять *три уровня функционирования самосознания* как психического образования.

На первом уровне самосознание проявляется в постоянном *ощущении самого себя,* произвольности психических процессов, их речевом отражении и действиях. У. Джемс писал об этом: «О чем бы я ни думал, я всегда более или менее осознаю сам себя» [4, с. 80]. В.В Столин говорит о «самовыделении» и «принятии себя в расчет». Самосознание здесь отмечается «непроизвольной произвольностью» (термин Л.И. Божович). На этом уровне функционирование самосознания перед человеком не встает задача выделения собственного внутреннего содержания как отдельной реальности [3]. Значимость данного уровня функционирования самосознания демонстрируют затруднения в его реализации, например, при некоторых личностных нарушениях или в трудных, стрессовых ситуациях. У человека возникает ощущение потери себя, отчуждение от своих чувств, действий, за которыми человек наблюдает как бы со стороны; теряется чувство самоценности, есть ощущение себя как «пустого места», отвращение от активности, отсутствие мотивации, сложность ориентировки в нужном и ненужном, невозможность себя «собрать» (Н.А. Ильина, Л.Г. Жедунова, Я.И. Марова). Таким образом, на этом уровне самосознание определяет интеграцию субъекта на индивидуально-организмическом уровне.

В более сложном виде самосознание выступает как механизм обратной связи, необходимой для интеграции активности субъекта. Здесь находит отражение идея социальной природы самосознания, социального характера его происхождения и функционирования. На этом уровне содержание самосознание во многом определяется присвоенными социальными оценками, стандартами выполнения действий, на основе которых формируются самооценки и самоидентичность, а также осуществляется самореализация. Субъект сличает собственную активность с имеющимися представлениями о себе, которые дополняются и корректируются на основе жизненных отношений человека. По словам В.В. Столина, «самосознание личности, будучи производным от совокупностей ее деятельностей и межличностных общений, само, в свою очередь, становится фактором, определяющим общение и деятельность» [3, с. 270–272]. Именно на этом уровне появляется такая важная характеристика самосознания, как рефлексив-

ность, обнаруживающаяся в фактах признания какого-либо совершенного поступка своим, анализе собственных действий и их коррекции. В определенном смысле можно сказать, что человек действует как реализатор определенных представлений о себе и самооценок, которые позволяют или отвергают возможность тех или иных поступков для человека. Нарушения регулирующей и интегрирующей функции самосознания на данном уровне функционирования личности могут проявляться, например, в неспособности предвидеть последствия своих действий, в непоследовательности поведения, в эмоциональной нечувствительности, в несоответствии поведения социально-групповым нормам, в стереотипном использовании неадекватных ситуациям действий. На рассматриваемом уровне образ «Я» регулирует действия и отношения человека.

Наконец, следует выделить особый, «высший» род функционирования самосознания, который можно обозначить как самосознавание. Речь идет о сознательном и свободном отношении человека к действительности и себе, о самоопределении, смыслополагании, выдвижении собственных целей и волевой саморегуляции. Процессы «самосознавания» обеспечивают возможность личности целенаправленно и ответственно организовывать свою активность независимо от обстоятельств, осознавать мотивационно-ценностные основания своей активности, принимать решения на свой счет. О функционировании самосознания на этом уровне говорят, что оно интегрирует всю психическую жизнь личности и обусловливает уникальную способность человека к самодетерминации [5].

Обращается внимание на то, что человек способен не просто выделять себя как продукт социальных отношений, но и видеть себя как часть ценностного целого, анализировать и оценивать свою человеческую годность (ценность и достоинство) с некоторых неличных общих оснований, «выходить за свои пределы» (трансцентдентность, трансгрессивность). Об активности человека на этом уровне В. Франкл писал, что человек решает, каким будет его существование, чем он станет в следующий момент [6]. Анализ литературы показал, что такого рода функционирование личности описывается авторами при рассмотрении категорий *субъекта* и *субъектности*.

Итак, в функционировании самосознания, среди прочего, можно выделять то самое особое «высшее» проявление, которое связывается с категорией субъектности, что никак не умаляет значение процессов функционирования самосознания на предшествующих «операционных» уровнях, а лишь подчеркивает их принципиальную специфику. Иными словами, субъектность является проявлением особого уровня функционирования самосознания.

Конкретно-психологические характеристики субъектности

Решение задачи выделения конкретно-психологических характеристик субъектности, за которыми стоит функционирование самосознания, сопряжено с определенными трудностями. Во-первых, категориальный аппарат психологии субъектности находятся в стадии теоретического и методологического становления. В определении категорий субъекта, субъектности, соотношения их с понятием личность характерна неопределенность [7; 8]. Во-вторых, субъектный подход к изучению личности ориентирован не на отдельные условия деятельности, а на рассмотрение субъекта в контексте его целостного жизненного пути (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова и др.), поэтому разнообразные характеристики субъектности описываются зачастую на высоком уровне абстракции.

В связи с этим в поисках конкретных характеристик субъектности наше внимание было обращено также и на работы в области психологии развития и психопатологии личности. Как указывал В.В. Столин, «следуя логике Л.С. Выготского, в патологии разрываются швы, сшитые в норме» [3]. Другими словами, анализ ослабления регулятивных функций личности позволяет выделять конкретные эмпирические характери-

стики субъектности. Нарушения состояния субъектности обнаруживаются при депрессиях, аддикциях, деперсонализациях, неврозах, психопатиях и пр. (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, А.Б. Холмогорова, Б.Д. Карвасарский, А.И. Захаров, А.А. Никольская, Ю.Л. Нуллер, Н.А. Ильина и др.). Таким образом, представленный ниже анализ направлен на выявление эмпирических фактов субъектности.

Большинство исследователей определяет субъекта как творца своей жизни, «вершителя жизненного пути» (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова и др.), делая акцент на независимом и *самодетерминированном* характере его активности. С.Л. Рубинштейн об этом писал: «Личность в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает, все дела и поступки, принимает за них ответственность в качестве их автора и творца» [2, с. 635]. Субъективно самодетерминация предстает как переживание того, что источник активности находится в самом человеке, и он способен управлять им. Соответственно, другим аспектом самодетерминации выступает чувство автономности, независимости от непосредственных обстоятельств при выборе того или иного поведения, при принятии решения. В психологии такие переживания обозначаются как внутренний локус контроля.

Нарушения субъектности по линии самодетерминации обнаруживаются, например, в исследованиях алкоголизма [17; 18]. Они показывают, что зависимый от алкоголя человек чувствует себя так, словно не он сам, а внешняя по отношению к нему патологическая потребность владеет им, которой он не в состоянии управлять. Мотивы не опосредуются образом будущего результата, приобретая характер влечений (Л.И. Божович говорит о «прямом» характере мотивов). Алкоголики могут признавать свою немощность и просить о помощи в совладании с зависимостью, но в моменте выполнения решений отказываться от них. Невладение собой становятся очевидными и для самого человека, однако сохраняющаяся потребность в самоуважении обуславливает появление типичного внешнего локус контроля и некритичности самооценки алкоголика. В этом проявляется искаженное интегрирующее функционирование самосознания, избегается рефлексия нежелательных фактов, закрывая путь к изменению и замыкая тем самым цикл потери субъектности.

Среди характеристик субъектности исследователи выделяют также *интенциональность*, которая проявляется в инициативности, доминировании внутренней мотивации и мотивации достижения (а не избегания), направленности на будущие изменения и наличие образа будущего своей жизни и своего места в нем, сознательной постановке целей и реализации их, несмотря на препятствия. По мнению Дж. Бьюдженталя, интенциональность как способность обладать стремлениями и намерениями, а также осуществлять их или отказываться от них составляет существенную сторону субъектности [19, с. 180–207]. А.Н. Демин выделяет достраивание контекста текущей жизненной ситуации как одну из форм совладающего поведения безработных, а Б.С. Братусь говорит о необходимом для сложноорганизованной активности образе веры: «Человеку необходимо наличие целостного образа будущего… в который он верит, часто несмотря на колебания, ослабление воли или разумные доводы, призывающие повременить или вовсе прекратить деятельность» [36].

Известно, что при депрессиях отсутствуют положительные переживания и позитивные перспективы, что парализует мотивационную сторону активности человека. Наряду с потерей смысла осуществляемых деятельностей теряется ощущение себя как живого активного субъекта. Фобии, тревожность, связанная с будущим, бесперспективность и потеря осмысленности существования согласуются с мотивацией избегания. Отсутствие каких-либо интересов и интенций ведет к формализации выполняемой деятельности и снижению общей активности.

В российской психологии ряд авторов (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, В.И. Моросанова и др.) рассматривают субъектность на уровне структуры деятельности (при планировании целей, построении модели значимых внешних и внутренних условий, разработке программы исполнительских действий, оценке и коррекции результатов). Согласно данным авторам, формой существования субъектности является *осознанная саморегуляция* деятельности и поведения. А.К. Осницкий выделяет сценарий субъектной активности – список целей, представленных в сознании, и инструментарий – умения саморегуляции деятельности, ориентированной на достижение целей.

Патопсихологическая клиника показывает, что помимо способности образовывать цели чрезвычайно важна для субъектности способность сознательно и свободно к ним относиться. Анализ формирования неврозов показывает, что слишком большая интенсивность, напряжение интенций оказывает искажающее влияние на проявления субъектности (К. Хорни, В. Франкл, А.И. Захаров, А.А. Никольская и др.). Чрезмерная значимость цели формирует «предвосхищающую тревогу», что создает невозможность достижения цели (В. Франкл). В данном случае субъект теряет свою свободу за счет господства цели, снижается его возможность к децентрации, вся активность сознания и деятельности человека фокусируется вокруг цели и потребности. Терапия В. Франкла опиралась, в частности, на попытку вернуть субъекту сознание своей свободы поступать или нет согласно различным потребностям и поставленным целям.

В качестве еще одной сущностной характеристики субъектности психологи называют рефлексивность (процесс отличия «Я» от «не-Я» по Джеймсу, самоотстранение по В. Франклу, способность выйти из непосредственного бытийного потока жизни по Рубинштейну), в результате чего собственное Я становится объектом изучения и анализа. Ряд авторов [20; 21] качестве характеристики рефлексивности называют также децентрацию, характеризующуюся тем, что человек способен рассматривать происходящее с различных позиций, эмоционально отстраняясь от позиции личной, выходя в плоскость внеситуативного (в том числе ценностного) содержания. Автор многолетних и разносторонних эмпирических исследований субъектности, М. Ярымович выделяет такие ее характеристики, как мотивированность к рефлексийному анализу мира и себя, размышление о разнообразных областях действительности с разных точек зрения, когнитивное и аффективное дистанцирование в отношении себя и самокритику.

Отдельные исследования раскрывают конкретные элементы анализа ситуации и себя в ней (своей деятельности, своего «способа» жить, собственных регуляторных умений и др.) [22; 23]. Например, Р.А. Ахмеровым была экспериментально доказана эффективность осознания элементов своей жизненной программы для сознательного (субъектного) построения собственной стратегии жизни [22]. Тренинг осознания жизненных программ позволяет выработать отношение к привычному способу жизнедеятельности, что позволяет стать субъектом своей стратегии жизни и осуществлять активность, избегая кризиса, в направлении самореализации.

С другой стороны, данные патопсихологических исследований функционирования личности демонстрируют ограничения в проявлении субъектных характеристик при различных заболеваниях или нарушениях: снижение рефлексивности, отсутствие рефлексии Я, некритичность к себе и происходящему. Интерес представляет явление деперсонализации, которое нередко можно встретить при депрессиях [24] и которое можно рассматривать как гипертрофированную децентрацию. При деперсонализации человек ощущает отчуждение от своего Я, за своими мыслями и эмоциями он наблюдает как бы со стороны, что сопровождается сомнениями в реальности собственного существования. Одновременно самооценка характеризуются потерей ощущения своей ценности: чувством ненужности, отверженности, ощущением неполноты и недостаточности своего Я. Отчуждение от себя сочетается с отчуждением от окружающей

действительности – появляется чувство «непричастности», несовместимости с окружающим миром, ощущение неспособности как прежде соотносить себя с ним. Тягостное ощущение потери себя и отсутствия своей ценности парадоксальным образом фиксирует человека на себе, что проявляется в «утрированной» рефлексии (термин Н.А. Ильиной), характеризующейся тем, что человек находится в постоянных размышлениях о себе, которые лишь усугубляют его состояние, поскольку остаются замкнутыми в самих себе, без каких-либо попыток соотнести свои переживания с более широким внеситуативнм контекстом.

Субъектная активность, как подчеркивают К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Толстых и др., характеризуется прежде всего как *преобразующая* активность, она продуктивна, действенна и направлена на разрешение ситуации. «В контексте субъектного подхода активность осмысливается как ключевая атрибуция субъекта, реализуя которую, он осуществляет свои отношения с действительностью, преобразуя ее, а тем самым и себя» [14, с. 195]. Субъектность позволяет человеку систематизировать свою «жизненную теорию», интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее. Подобная интеграция становится возможной благодаря существованию смысловой системы, содержание которой прежде всего составляют вполне определенные ценности, *опосредствующие* субъектную активность (Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь). Именно процессы опосредствования позволяют человеку дистанцироваться от своих непосредственных переживаний, благодаря чему он осознает основания собственных действий (мотивы и ценности) и становится способным соподчинять различные по значимости мотивы. Сознательное управление на основе этого своим поведением в целом и отдельными поступками становится выраженным показателем субъектности [18].

Личностные *ценности* как необходимый атрибут субъектности выделяется не всеми исследователями, поскольку большинство из них подчеркивают лишь динамическую сторону субъектности (активность, интенциональность, автономность, целенаправленность, рефлексивность и пр.). Те же, кто обращает внимание на ценностное содержание жизни человека, считают, что ориентация на «ценности высшего порядка», необходимость «стремления к лучшему», ориентация на общечеловеческие ценности не могут быть выброшены, если мы хотим понять природу субъектности. О роли ценностей высокого порядка в жизни человека – субъекта своего жизненного пути – говорил еще С.Л. Рубинштейн, который указывал на связь ценностей со свободой субъекта [2; 31]. Д.А. Леонтьев относит ценностную направленность личности к числу важных характеристик, обозначая это понятием «духовность»: «Духовность, как и свобода и ответственность, – это не особая структура, а определенный способ существования человека. Суть его состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющей принятие решений у большинства людей, приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей… Духовность есть то, что сплавляет воедино все механизмы высшего уровня. Без нее не может быть автономной личности» [30, с. 22].

Различные проявления субъектности можно обнаружить и в выделенных Б.С. Братусем уровнях ценностно-смысловой сферы личности. Данная концепция основывается на определении типичного для личности способа отношения к другим людям и самому себе, иначе – на ценностном содержании самосознания [32]. Автор выделяет эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный (гуманистический) и духовный (эсхатологический) уровни. Можно предполагать, что субъектное функционирование личности будет дифференцировано в связи с различными ценностными уровнями.

В определенном смысле интегративным показателем субъектности выступает феномен *«силы Я»,* описываемый некоторыми исследователями и психотерапевтами (К.А. Абульханова, К. Хорни, Дж. Бьюдженталь, А. Осташевска и др.). Этот феномен

обнаруживается в переживании самотождественности, в чувстве владения собой и своей жизнью, конгруэнтности с происходящим. Ощущение внутренней силы позволяет столкнуться с трудностями реальности, в том числе, реальности своего Я [26]. К.А. Абульханова полагает, что в основе возникновения этого чувства лежит интеграция ценностей личности [16]. «Внутренняя интегрированность личности, – пишет К.А. Абульханова, – присвоившей интерактивные отношения с действительностью, с другими людьми, все свои качества, обретенные в разных формах и способах самореализации, обеспечивают силу «Я» и ее высших личностных жизненных достижений». Она полагает, что в подобном проявлении субъектности отражается «формула субъекта» С.Л. Рубинштейна: единство «хочу» (интенции, интересы, устремления личности), «могу» (в широком смысле способности и реализуемые возможности) и «Я сам» (ответственная самостоятельность).

Переживание силы «Я» трудно выделить эмпирически, т.к. субъективно это переживается как состояние нормы. Наличие и значимость данного переживания отмечается при его потере при стрессовых переживаниях, при некоторых патологиях и нарушениях личностного функционирования. Невозможность достигать своих целей и компенсаторная некритичность при алкоголизме, отсутствие интенций и неуспешность при депрессиях, самоотчуждение, никчемность, отвращение к себе при деперсонализациях и прочие многочисленные проявления демонстрируют искаженное функционирование психики, направленное, тем не менее, на преодоление ее дезинтегрированного состояния, на восстановление «силы Я».

Заключение

Итак, анализ и сопоставление понятий самосознание и субъектность обнаружили, что за активной позицией личности по отношению к своей целостной жизни, за переживанием себя как автора собственного жизненного пути стоит высший уровень развития самосознания, характеризующийся следующими особенностями.

1. Рефлексивность, обнаруживающаяся в отделении «Я» и «не-Я», следствием чего являются децентрация как способность к смене позиций относительно объектов познания и собственно рефлексия как познание, анализ и конструирование субъектом содержания своего Я.
2. Интенциональность как осознанная устремленность на достижение желаемых результатов и ориентация на перспективу, представленная в образах собственного будущего и Я-возможного.
3. Самодетерминация, выражающаяся в осознании субъектном себя как источника и регулятора своих действий и поступков, представленная в возможности и способности осуществить свободный выбор на основе внутренней мотивации и принять ответственность за этот выбор (внутренний локус контроля), и в переживании самотождественности и собственной ценности.
4. Наличие определенного ценностно-смыслового содержания, характеризующегося неэгоцентрической направленностью, духовностью, трансцендентностью и являющегося основанием для смысловой интеграции и целостности Я человека.

Выделенные характеристики самосознания можно рассматривать как внутренний механизм реализации субъектности человека. Полученные в результате теоретического анализа данные являются фундаментом для эмпирического изучения феномена субъектности в конкретных ситуациях жизнедеятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 4-е изд. – СПб : Питер, 2004. – 720 с.

3. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1983. – 284 с.

4. Джемс, В. Психология / В. Джемс. – М. : «Педагогика», 1991.

5. Бирюкевич, Е.А. Теории личности : пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Бирюкевич. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2001. – 86 с.

6. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 187 с.

7. Толстых, Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 134–140.

8. Абульханова, К.С. Идеальность и реальность субъекта / К.С. Абульханова // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. трудов / Под. ред. В.И. Моросановой. – М. : ПИРАО ; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. – 431 с. – С. 31–45.

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

10. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н, Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.

11. Анцыферова, Л.И. Принцип развития в психологии / Л.И. Анцыферова. – М., 1978. – 368 с.

12. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон М. : Просвещение, 1984. – 141 с.

13. Крейн, У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – СПб. : прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 512 с.

14. Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. трудов / Под. ред. В.И. Моросановой. М. : ПИРАО; Ставрополь : СевКавГТУ, 2007. – 431 с.

15. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности // А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5.

16. Абульханова, К.А. Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 5, с. 26–45.

17. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 287 с.

18. Зейгарник, Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 169 с.

19. Бьюдженталь, Дж. Предательство человечности: миссия психотерапии по восстановлению нашей утраченной идентичности / Дж. Бьюдженталь // Эволюция психотерапии : в 3 т. – М. : Класс, 1998. – Т. 3. – С. 180–207.

20. Андрущенко, Т.Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.Ю. Андрущенко. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 80 с.

21. Jarymowicz, M. Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne / M. Jarymowicz. – Warszawa : PWN, 2008. – 214 s.

22. Ахмеров, Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.А. Ахмеров; – М., 1994. – 19 с.

23. Конопкин, О.А. Феномен субъектности в психологии личности / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 148.

24. Ильина Н.А. Явления деперсонализации при депрессивных состояниях / Н.А. Ильина // Современная психиатрия им. П.Б. Ганнушкина. – 1998. – № 2. – с. 19–21.

25. Czapiński, J. Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej / J. Czapiński. – Warszawa : Pol. Tow. Psychologiczne, 1994. – 260 s.

26. Хорни, К. Невроз и личностный рост. Борьба за самоосуществление / К. Хорни. – СПб. : Восточно-Европейский ин-т психоанализа и БСК, 1997. – 224 с.

27. Джидарьян, А.Н. Представления о счастье российской личности – СПб. : АстМА, 2001.

28. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева – М. : Смысл, 2004. – 608 с.

29. Гиппенрейтер, Ю.Б. О природе человеческой воли / Ю.Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 15–24.

30. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 43 с.

31. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

32. Братусь, Б.С. К проблеме нравственного сознания в культуре уходящего века / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 6–13.

33. Ostaszewska, A. Wzmacnianie osoby w terapii zaburzeń osobowości. / A. Ostaszewska // Osoba, osobowosc, zaburzenia osobowosci. – Plock : Plocki Instytut Wydawniczy. – 2006. – S. 35–78.

34. Ostaszewska, A. Wzmacnianie osoby w terapii zaburzeń osobowości / A. Ostaszewska // Osoba, osobowosc, zaburzenia osobowosci. – Plock : Plocki Instytut Wydawniczy. – 2006. – S. 35–78.

35. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. : Междунар. пед. акад. – 1995. – С. 98.

36. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

Sazhuk A.V. **The Major Characteristics of Subjectivity Manifesting of Functioning of Self-Consciousness**

The article deals with the category of subjectivity from the point of functioning of self-consciousness. The author distinguishes the levels of functioning of self-consciousness according to its integrative function: self-perception level, activity level, self-consideration level. The connection between the last level and subjectivity manifestation is emphasized. On the base of the subjectivity analysis the author defines the following aspects of subjectivity characteristics: reflexivity, intentionality, self-determination, value-motivational content of the activity, which could be specified in particular features.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 10.04.2011

УДК 159.9 + 37.013.42

Е.А. Клещёва

ТИПЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДНЫХ И НЕРОДНЫХ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В ПОВТОРНОБРАЧНОЙ СЕМЬЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимоотношений родных и неродных родителей и детей в повторнобрачной семье. На основании этих данных были выделены типы повторнобрачных семей. При характеристике типов семей акцентируется внимание на отношении матери к семейной ситуации, на ее участии в установлении отношений ребенка с отчимом. Подробно описывается отношение неродного для мужчины ребенка к членам повторнобрачной семьи и особенности отношений отца/отчима с детьми и супругой.

Введение

Современная семья оказалась сегодня в ситуации кардинальных изменений. Кризис традиционной семьи обусловлен трансформацией содержания понятия семьи в бытовом сознании людей. В настоящее время семьей считается любое объединение людей, которое определяет себя в качестве семьи и включает в себя индивидов, связанных кровнородственными связями или браком, а также тех, которые приняли решение разделить свои жизни друг с другом. Изменения в представлениях о семье привели к тому, что семья и в реальности претерпела существенные изменения. Снизилась ценность супружеских отношений, что привело к увеличению числа случаев распада семей. Преодоление этого кризиса связано с появлением категории повторнобрачной семьи. Это семья, где совместно проживают как биологически родные дети родителей, так и дети от первого брака одного из супругов, где отсутствует кровное родство между некоторыми детьми и одним из родителей. Доля повторных браков в общем числе браков имеет тенденцию к росту: удельный вес повторных браков в общем количестве брачных союзов увеличился с 1/5 до 1/4. Статистические данные отделов ЗАГС Республики Беларусь подтверждают, что число зарегистрированных браков увеличивается ежегодно примерно на 6 %, из них почти 30 % – это повторные браки. Заключение повторных браков уже становится массовым явлением. Однако в бытовом сознании людей прочно закрепились иррациональные представления (мифы) о повторнобрачной семье, осложняющие процесс ее создания и функционирования. К ним относят следующие мифы: требование матерью безусловной любви отчима к неродному ребенку, миф об одинаковой любви мужчины к супруге и ее ребенку, об отсутствии и невозможности эмоциональной привязанности ребенка к неродному родителю, о строгом и жестоком воспитателе (отчим или мачеха), об успешности и идеальности второго брака в сравнении с первым и т.д. [1]. Ситуация увеличения числа семей повторного брака вызывает необходимость изучения отношений между всеми членами семьи.

Проблемным полем нашего исследования стали особенности взаимоотношений между родными и неродными родителями и детьми в повторнобрачной семье, в частности, взаимоотношений между ребенком и отцом/отчимом. Согласно статистическим данным, семей с отчимами существенно больше по сравнению с семьями с мачехами, так как после развода ребенок чаще остается с матерью (92 случая из 100), и в повторнобрачной семье начинается процесс установления отношений ребенка и отчима. Этот процесс может быть осложнен непринятием субъектами отношений друг друга, ревностью к другим членам семьи, непринятием мужчиной роли отца неродного ребенка, сопротивлением матери либо форсированием близких эмоциональных отно-

шений отчима и ребенка, существенными различиями в отношении отца к родному и неродному ребенку. Женщина непосредственно влияет на установление отношений между супругом и детьми, так как это напрямую связано с формированием ее женской идентичности (А.С. Спиваковская, Г.Г. Филиппова и др.). Сталкиваясь с препятствиями в принятии ее материнской роли, женщина сопротивляется установлению взаимоотношений своего супруга с детьми. Многими авторами указывается, что стабильность семьи, основанной на повторном браке, зависит от согласованности мотивов вступления в брак обоих супругов, согласованности распределения ролей и выполнения родительских и супружеских обязанностей [2]. Поведение матери в повторном браке во многом определяется мотивами ее вступления в брак, а мотивы вступления в брак, как побуждающие поведение матери, определяют ее представления о семейной ситуации. Эти теоретические соображения натолкнули нас на идею о существовании типов повторнобрачных семей на основе различных взаимоотношений родных и неродных родителей и детей. Общепринятым в изучении отношений стало выделение их трехкомпонентной структуры (В.Н. Мясищев, Я.Л. Коломинский и др.), поэтому в исследовании мы анализировали когнитивный, аффективный и регулятивный компоненты отношений: образы субъектов отношений и их представления об этих отношениях, эмоциональные переживания субъектов по отношению друг к другу и непосредственное взаимодействие субъектов.

Нами было проведено эмпирическое исследование по программе, включающей стандартизированные опросники и проективные методики [3]. Компоненты взаимоотношений членов повторнобрачной семьи изучались с помощью опросников «Принятие родительской позиции» Е.И. Захаровой, А.И. Строгалиной [4], «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской [5], структурированного интервью для определения когнитивного компонента отношений в повторнобрачной семье [3], структурированного интервью «Мое письмо о ребенке, супруге и семье» С.А. Белорусова (модифицированного нами в соответствии с задачами исследования) [3], теста «Диагностика эмоциональных отношений в семье» Е. Бене и Д. Антони [6], кинетического рисунка семьи Р. Бэнса, С. Кауфмана [7] и совместного теста Роршаха (Ю. Вили) [8].

Совокупная выборка испытуемых составила 200 человек: 50 матерей, 50 отцов/отчимов и 100 детей. Количественно дети в выборке представлены биологически родными детьми для отца – 50 человек, биологически неродными детьми для отца – 50 человек. На момент исследования возраст родного ребенка составлял от 3 до 9 лет, а возраст неродного ребенка – от 8 до 11 лет. Семьи отбирались таким образом, чтобы разница в возрасте между детьми была не более 5лет.

Анализ эмпирических данных исследования позволил описать три типа повторнобрачных семей. Тип семьи выделялся на основании наличия устойчивых корреляционных взаимосвязей между эмпирическими данными, полученными при анализе и обобщении конкретных данных. Критериями для типологизации семей повторного брака явились устойчивые корреляционные взаимосвязи между типами отца/отчима, выявленными на основании представлений мужчины о себе как родителе и детях, и группами следующих эмпирических данных:

1) о представлениях мужчин о принятии ими родительской роли в отношении детей, об образе себя как родителя и образе детей, о способах взаимодействия с детьми;
2) о представлениях неродного ребенка об отчиме;
3) об эмоциональном отношении мужчины к детям и детей к отцу/отчиму;
4) о непосредственном взаимодействии детей и отца/отчима;
5) о представлении женщины (матери) о семейной ситуации.

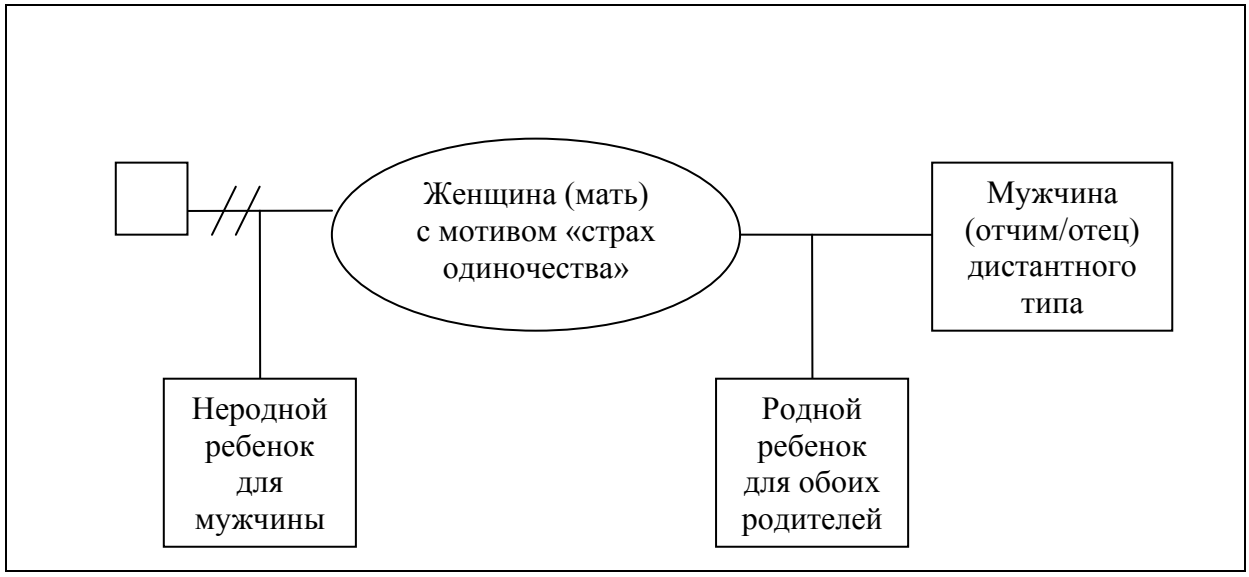


Рисунок 1 – Тип семьи № 1

В данных семьях ребенок демонстрирует безразличие ко всем членам семьи, не различает положительное и отрицательное отношение к нему, способен преимущественно на отрицательные чувства, испытывает стабильно отрицательные чувства к отчиму и сиблингу ($r = 0,96$ для $p \leq 0,001$). Неродной ребенок ревнует родителей к сиблингу, так как считает, что мать и отчим больше любят и заботятся, сильнее опекают их совместного ребенка ($r = 0,82$ для $p \leq 0,001$). У ребенка присутствует острая потребность в положительных, эмоционально близких отношениях с отчимом («хочу, чтобы больше обнимал» ($r = 1$ для $p \leq 0,001$), «был бы родным отцом» ($r = 0,97$ для $p \leq 0,001$)), но они основаны на неструктурированном представлении об идеальном образе отца, его роли в семье, а не на реальности.

Такие проблемы в эмоциональном отношении неродного для отчима ребенка к членам семьи и в формировании позитивного образа отца спровоцированы игнорированием матерью чувств ребенка к отчиму. Представления об отношении ребенка к отчиму сводятся к тому, что он член семьи, удовлетворяющий потребности ($r = 1 – 0,82$ для $p \leq 0,001$). Характерна подчиненная позиция женщины в отношениях с мужем, основанная на страхе его потерять, развестись, быть брошенной, остаться без мужа. Это подтверждается фразами: в супружеских отношениях я «молчу», «признаю вину», «стараюсь быть идеальной» и т.д. ($r = 1 – 0,82$ для $p \leq 0,001$). Женщина стремится к увеличению числа членов семьи, что основано больше на страхе остаться одной, чем на потребности иметь детей. Этот страх провоцирует контроль членов семьи с ее стороны («требую подчинения» ($r = 0,94$ для $p \leq 0,001$)). Женщина не учитывает интересов ребенка при его взаимодействии с отчимом, чтобы не создавать эмоционального дискомфорта своему мужу, и вовсе абстрагируется от отношений отчима с ее ребенком. Она удерживает детей и мужа от самостоятельности и инициативы в отношениях друг с другом. Но при этом женщина идеализированно описывает как отношения в семье, так и образ ее членов, что свидетельствует об отсутствии реального восприятия семейной ситуации и отношений между отчимом и ее ребенком.

Отношение матери к семейной ситуации провоцирует мужчину на определенное поведение и отношение как к родному, так и неродному ребенку. Родительская роль в отношении родного ребенка принимается только как знание, что он биологический отец, а не как функции, которые эта роль предопределяет ($r = 0,39$ для $p \leq 0,05$). Это зна-

ние отца способствует формированию позитивного образа родного ребенка, основанного на сходстве с ним, а не на родительской любви. Отчиму нет необходимости брать на себя роль родителя неродного ребенка ($r = -0{,}14$ для $p \leq 0{,}05$), можно его игнорировать и обесценивать, так как невыполнение родительских функций не влияет на отношение к нему его жены, и его брак сохранится при любых условиях. Отец/отчим, контролирующий, строгий, последовательный, но отстраненный от отношений с детьми ($r = -0{,}73$ для $p \leq 0{,}05$), он игнорирует их потребность во внимании и заботе.

Такое отношение отчима к неродному ребенку провоцирует определенные особенности их взаимодействия. Отчим и ребенок чаще уклоняются от совместной деятельности ($r = -0{,}73$ для $p \leq 0{,}05$), но если взаимодействие случается, то ребенок подчиняется ($r = -0{,}73$ для $p \leq 0{,}05$), а отчим доминирует ($r = 0{,}73$ для $p \leq 0{,}05$), при этом оба явно выражают отрицательные чувства друг к другу. Отчим демонстративно игнорирует, не поддерживает, конкурирует с неродным ребенком.

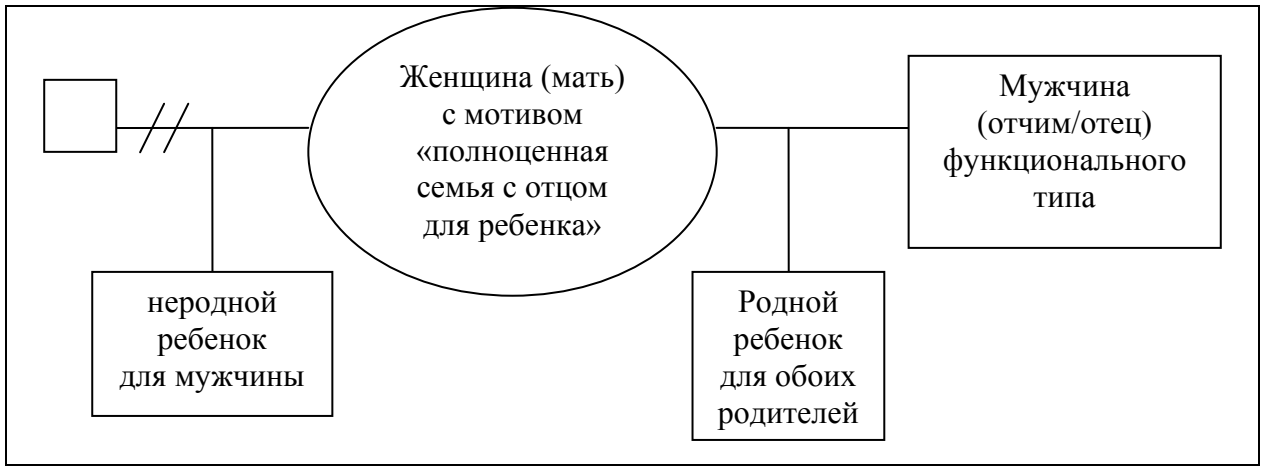


Рисунок 2 – Тип семьи № 2

В данных семьях у женщины сформирован реалистичный образ мужа, ребенка и семейной ситуации. Она стремится к увеличению числа членов семьи, которое основано на желании иметь детей, на сформированной родительской любви. Женщина склонна к симбиозу с неродным для мужа ребенком на ранних этапах его развития. Об этом свидетельствуют многообразные эпитеты для характеристики отношений ребенка к ней: «главный человек», «святое», «опора», «пример», «лучший друг» ($r = 0{,}99$–$0{,}87$ для $p \leq 0{,}001$). Женщина своевременно стимулирует отделение ребенка от себя: предоставляет ему возможность на свободное выражение чувств к членам семьи и свободное поведение ($r = 1$–$0{,}87$ для $p \leq 0{,}001$). Это свидетельствует о четкой системе воспитания ребенка, которая способствует его гармоничному развитию. Самой важной родительской функцией женщина считает воспитание детей. Эти особенности женщины способствуют принятию отчимом роли отца неродного ребенка, так как эта роль в семье всячески поддерживается («ребенок – самое дорогое и ценное»; «возможность передавать опыт, воспитывать» ($r = 0{,}87$ для $p \leq 0{,}001$)). Невыполнение мужчиной родительских функций может привести к разрыву семейных и брачных отношений. Мужчина выполняет родительские функции в отношении как родного, так и неродного ребенка; он является контролирующим, строгим, последовательным отцом/отчимом. Мужчина поразному относится к родному и неродному ребенку: больше проявляет интерес к развитию родного ребенка, его образ более позитивен, он детальнее планирует его будущее, больше поддерживает, более ответственен за родного ребенка, чем за неродного ребен-

ка. Однако мужчина не демонстрирует этих различий в отношении к детям для сохранения благоприятного семейного климата и отношений с супругой. Это достаточно очевидно проявляется во взаимодействии отчима с неродным ребенком. Их взаимодействие можно назвать формальным, неэмоциональным, скованным. Об этом свидетельствует отсутствие сильной прямой и обратной связи между аффективными характеристиками поведения отчима и неродного ребенка.

Такое отношение матери и отчима к ребенку способствует формированию у него широкого спектра чувств к членам семьи и образа семейной ситуации. Он отличает положительное и отрицательное отношение к себе со стороны членов семьи, свободно выражает эти чувства, что подтверждается наличием сильной корреляционной связи отрицательных и положительных чувств, направляемых и получаемых ребенком от членов семьи, с типом отчима. Он эмоционально привязан к матери, сильную неприязнь, основанную на ревности, испытывает к сиблингу. У неродного ребенка сформирован целостный позитивный образ мужчины как исполнителя родительской роли. Жена с мужем занимают ролевые позиции «на равных» («остаюсь сама собой», «отстаиваю свое мнение» и т.д. ($r = 0{,}87$ для $p \leq 0{,}001$)). Женщина склонна к сотрудничеству с мужем как в вопросах семейной организации, так и в вопросах воспитания детей. Она признает авторитет, независимость мужа, сама автономна, самостоятельна, не ограничивает себя только ролью матери или жены.

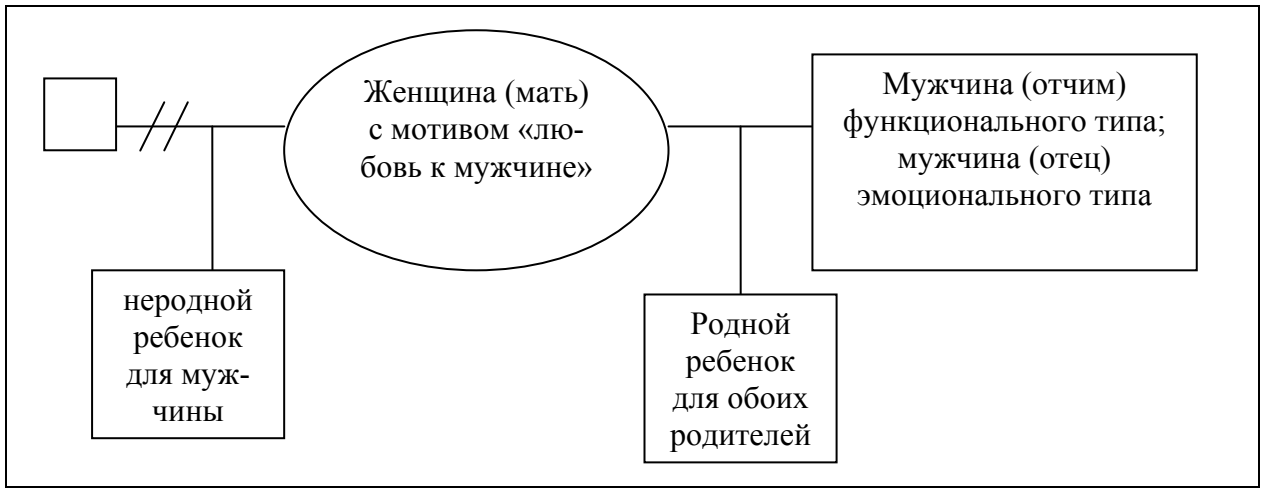


Рисунок 3 – Тип семьи № 3

В данной семье женщина занимает центральное место, обладает властью. Она декларирует любовь к мужу, но на самом деле, удовлетворяет потребность в любви к себе, потребность в превосходстве. Об этом свидетельствуют обесцененный образ собственного ребенка (большую статистическую нагрузку несут отрицательные качества ребенка: ленивый, неряха, лгун, плаксивый) и формальный образ мужа при наличии большого перечня собственных положительных качеств («женщина – образец красоты» ($r = 1$)). Она считает себя главным членом семьи с потребностью в признании ее в роли лучшей матери и жены. Этого признания она ожидает только от неродного для мужа ребенка, так как ребенок является константным членом ее семьи. Основой отношений женщины с мужем являются симпатии/антипатии к нему, которые в данном случае не являются стабильными. У женщины нет четких представлений о браке, об отношениях с мужем, она демонстрирует безразличие к реальным отношениям отчима и ребенка («мне все равно, что мой муж и ребенок не ужились» $r = 0{,}87$ для $p \leq 0{,}001$), но предъявляет завышенные требования к отношению мужа к своему ребенку от перво-

го брака («чтобы больше времени проводил с ребенком», «чтобы больше думал о нем, любил бы его и был терпимее» ($r = 1 – 0,94$ для $p \leq 0,001$)). Эти особенности женщины, характеризующие ее эмоциональную нестабильность, способствуют возникновению у отчима потребности в принятии роли родителя неродного ребенка ($r = 0,89$ для $p \leq 0,05$) только для сохранения брака с ней. В этой семейной системе у мужчины возникает страх быть брошенным, покинутым, разведенным.

Представление о детях, отношение мужчины к ним базируется на наличии чувств к биологически родному ребенку и их отсутствии к неродному ребенку, именно поэтому они существенно отличаются. Он проявляет интерес к развитию неродного ребенка, контролирует, воспитывает его, стабилен в поощрениях и наказаниях, строгий с ребенком ($r = 0,86$ для $p \leq 0,05$). В отношении родного ребенка мужчина становится чувствительным к потребностям ребенка, но мало инициативным во взаимодействии; он предъявляет низкие требования к ребенку, больше заботится о психическом и физическом здоровье ребенка, больше удовлетворен отношениями с родным ребенком, чем с неродным. Такое разное отношение к детям провоцирует открытую конкуренцию между сиблингами, ревность со стороны неродного ребенка и игнорирование родного ребенка ($r = 0,92$ для $p \leq 0,05$). Эти различия проявляются и во взаимодействии. Взаимодействие отчима и неродного ребенка формальное, они безэмоционально выполняют требования конкретной деятельности, отец скрыто доминирует ($r = 0,72$ для $p \leq 0,05$), хотя явно сотрудничает с ребенком. Взаимодействие отца и родного ребенка основано на сотрудничестве с тенденцией родного ребенка к соперничеству.

У неродного ребенка формируется широкий спектр позитивных и негативных чувств к членам семьи и образ семейной ситуации, что подтверждается наличием сильной корреляционной связи чувств разной валентности, направляемых и получаемых ребенком от членов семьи, с типом отчима. Он способен отличать и свободно выражает эти чувства. Он эмоционально привязан к матери, но необходимость в этой привязанности боле испытывает ребенок, чем мать. Ребенок испытывает сильную неприязнь к сиблингу, основанную на ревности. У неродного ребенка сформирован целостный позитивный образа мужчины как исполнителя родительской роли.

Заключение

Результаты исследования показывают, что в зону психологического риска могут попадать дети, включенные в *первый тип повторнобрачной семьи* с отцом/отчимом дистантного типа и матерью, вступившей в брак из-за страха одиночества. Именно семьи данного типа требуют пристального внимания со стороны психолога. Неоспорим тот факт, что гармоничная личность ребенка формируется в полной семье со значимыми для него взрослыми. Несмотря на то, что в повторнобрачной семье один из родителей не является для ребенка биологически родным, не противоречит положению о важности его роста в полной семье с любящими, значимыми взрослыми, качественно выполняющими родительские функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Олифирович, Н.И., Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.

2. Арнаутова, Е.П. Повторный брак матери и ее отношения с ребенком / Е.П. Арнаутова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1997. – № 1. – С. 84–94.

3. Клещёва, Е.А. Основы работы практического психолога с повторнобрачной семьей : учеб.-метод. рекомендации для студентов высш. учеб. заведений / Е.А. Клещёва. – Барановичи : БарГУ, 2010. – 55 с.

4. Захарова, Е.И. Особенности принятия родительской позиции / Е.И. Захарова, А.И. Строгалина // Психологическая диагностика. – 2005. – № 4. – С.58–69.

5. Марковская, И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская. – СПб. : Речь, 2005. – 150 с.

6. Бене, Е. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» / Е. Бене // Семейная психология и семейная терапия. – 1999. – № 2. – С. 14–41.

7. Бернс, Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р.С. Бернс, С.Х. Кауфман. – М. : Смысл, 2006. – 146 с.

8. Соколова, Е.Т. Модификация теста Роршаха для диагностики нарушений семейного общения / Е.Т. Соколова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 145–150.

Kleshcheva E.A. **The Types of Relations between Native and Nonnative Parents and Children in Repeated Marriage Families**

The results of empirical research of relations between native and nonnative parents and children in repeated marriage family are presented in the article. Types of repeated marriage families have been allocated based on these data. At the characteristic of the repeated marriage family types the attention is focused on the mother's relation to the family situation, on her participation in the establishment of the relations between the child and his/her stepfather. The relationship of the nonnative for the man child to the members of repeated marriage family and features of the father/stepfather's relations with children and wife are described in detail.

Рукапіс паступіў у рэдкалегію 29.09.2011

ПАДЗЕІ, ДАТЫ, ЮБІЛЕІ

ДА 120-ГОДДЗЯ М. БАГДАНОВІЧА

Г.А. Сенькавец

СКЛАДНІКІ ДУХОЎНАГА ЖЫЦЦЯ МАКСІМА БАГДАНОВІЧА

Сия болезнь не к смерти, но к славе Божией,
да прославится через неё Сын Божий (Ин. 11: 4)

Здаецца, што менавіта гэтыя словы з Евангелля ад Іаана адпавядаюць духоўнаму крэда Максіма Багдановіча. Ён патраціў сваё кароткае жыццё на справу, якая будзе жыць у вяках.

На вялікі жаль, прамых звестак аб духоўным жыцці паэта не захавалася. Таму паспрабуем аднавіць складнікі духоўнага жыцця Максіма Багдановіча на аснове ягонай творчасці і біяграфічных матэрыялаў.

Паняцце духоўнае жыццё даволі індывідуальнае і шырокае. Найперш, гэта жаданне сустрэчы з Хрыстом, у якім нам дапамагае Святы Дух. Духоўнае жыццё ўключае ў сябе абавязковыя малітвы, штодзённыя дамашнія, і наведванне царквы (па магчымасці), чытанне Евангелля і святых айцоў, пост, таінства споведзі і прычашчэння, і абавязкова патрэбна раіцца з духаўніком, бо чалавек не можа сам кіраваць гэтай сферай па нямогласці сваёй. Толькі з бласлаўлення духаўніка хрысціянін можа пачынаць любую справу.

Мітрапаліт Суражскі Антоній даў наступнае вызначэнне духоўнага жыцця: гэта ажыццяўленне самім Богам у нас таго, што ён прадугледзеў, таго, дзеля чаго Ён нас прызваў жыць [5].

Звычайна чалавек пачынае жыць духоўна двума шляхамі: 1) яго выхоўваюць у набожнасці з маленства; 2) дзякуючы ўплыву знешніх, часцей трагічных, абставін. Паколькі пра першы шлях ніякіх біяграфічных звестак не захавалася, то можам меркаваць, што ў выпадку з Багдановічам мае месца другі шлях. Такімі абставінамі маглі стацца смерці маці паэта і другой бацькавай жонкі Аляксандры Волжынай, што балюча адазвалася ў дзіцячым сэрцы.

Хто, як не родны чалавек, скажа найбольш пра сына. Таму крыніцай біяграфічных фактаў я абрала ўспаміны Адама Ягоравіча Багдановіча.

Адам Ягоравіч падрабязна занатаваў выхаваўчую сістэму, якая панавала ў сям'і. Але ў яго запісах не вядзецца гаворка пра тое, ці наведвалі яны царкву, як ставіліся да рэлігійнага выхавання дзяцей. Адзінае, мы даведваемся, што яшчэ да гімназіі дзеці дома вывучалі «закон Божий – посредством чтения отрывков из Библии и Евангелия» [4, с. 27]. Магчыма меркаваць, што сям'я наведвала і службы. Бацька паэта зазначае, што Максім выяўляў бязмежную цікавасць толькі да літаратуры і беларусістыкі. «Повторяю: жизнь он вёл сиротскую, тихую, сосредоточенную на науке и литературной деятельности» [4, с. 42]. Гэтая трапная характарыстыка асобы паэта служыць пацвярджэннем наяўнасці ў яго тонкага духоўнага свету. Як зазначаюць святыя айцы, духоўнае жыццё магчыма пры ўмове знешняй адзіноты і спакою. Мітрапаліт Антоній Суражскі пісаў, што Дух Святы даваў магчымасць пакутнікам мучыцца ўсім целам і разам з тым радавацца духам. Зноў жа пацвярджэннем гэтых слоў

з'яўляецца жыццёвы шлях Максіма Багдановіча і радок верша «Даўно ўжо целам я хварэю…» (1912).

Выклікае цікавасць і той факт, што паэт вывучаў славянскія мовы па перакладах Евангелля. «Пробовал изучать славянские языки, пользуясь для этого переводами Евангелия. Читал Евангелие на чешском и сербском языках, но как далеко пошло изучение, я в точности не знаю», – піша бацька [4, с. 46]. Але Евангелле не такая ўжо лёгкая кніга. Сэнс, схаваны ў ім, мала хто з міран можа расчытаць. Максім Багдановіч не толькі расчытаў схаваны сэнс, але і жыў па Евангеллі. Пра гэта сведчаць яго шматлікія творы. Напрыклад, верш «Падымі ў гару сваё вока»:

Падымі ў гару сваё вока,
І ты будзеш ізноў, як дзіця,
І адыдуць-адлынуць далёка
Ўсе трывогі зямнога жыцця.

Параўнаннем «як дзіця» паэт нагадвае людзям пра запавет Божы: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете, как дети, не войдёте в Царство Небесное» (Матф. 18: 3). Толькі дзеці не ўмеюць хлусіць, не зайздросцяць, гатовыя аддаць апошняе таму, хто просіць, таму што не маюць на сабе граху. У другой страфе верша Максім Багдановіч дзеліцца асабістым вопытам, што калі мы будзем такімі, як дзеці, то ў душы адрасце пара крыл. Падобныя словы мог напісаць толькі чалавек, які меў моцны малітоўны дух. Толькі хрысціянін-практык, які адчуў на сабе благадаць Божую, здольны да такіх перакананняў.

Да вобраза дзіцяці паэт звяртаецца і ў вершы «Il faut, voyez-vous, nous pardoner les choses», дзе ёсць радкі:

Звернемось жа ў дзяцей, у дзяўчатак малых, –
Ні любові, ні здзіўлення не маюць яны;
Ў лес, збляднеўшы, ідуць ад паглядаў людскіх
І не ведаюць нават, што ўжо прашчаны.

Першую страфу гэтага ж верша пачынаюць словы «Трэ нам, бачыш, усё між сабой дараваць…». Яны гучаць як вывад пасля прачытання прытчы «Пра злога раба», дзе гаспадар аддаў раба свайго на мукі за жорсткасць і недараванне. Так і Гасподзь папусціць уладарыць над чалавекам цёмным сілам, калі той не здольны дараваць брату свайму. Гэтым Евангельскім запаветам кіраваўся хрысціянін Багдановіч. Пра гэта сведчаць радкі з успамінаў Зоські Верас: «Ён стараўся рабіць людзям толькі дабро. І ўсе, хто яго ведаў, душой і сэрцам гарнуліся да яго» [4, с. 245]. Так звычайна горнуцца да маленькага дзіцяці, каб побач з ім адчуць сябе чысцей. Паэт нагадвае нам, што ўсе людзі створаныя для дабра.

Ідэя таго, што Гасподзь ёсць святло, яое нас абараняе і вядзе па жыцці, сцвярджаецца ў трыялеце «Калісь глядзеў на сонца я»:

Калісь глядзеў на сонца я.
Мне сонца асляпіла вочы.
Ды што мне цемень вечнай ночы!
Калісь глядзеў на сонца я…

Калі чытаеш гэтыя радкі, мімаволі ўспамінаюцца словы з «Канона пакаяльнага да Госпада нашага Ісуса Хрыста»: *«Божиим светом Твоим, Блаже, утренюющих Ти душу любовию озари, молюся, Тя ведети, Слове Божий, истиннаго Бога, от мрака греховного взывающа»*. Думаецца, што менавіта на Сонца Хрыста глядзелі духоўныя вочы Максіма Багдановіча. Таму душа яго стала непадуладнай цемені вечнай ночы. І гэтыя простыя словы паэт сцвярджаў усім сваім жыццём. Гасподзь паслаў яму цяжкае выпрабаванне – сухоты. Але не для таго, каб знішчыць чалавека, а каб дараваць яму жыццё вечнае. Пра гэта ведаў раб Божы Максім, таму з мужнасцю,

без енку пераносіў сваю хваробу, з гонарам нёс свой крыж. Як пацвяржэнне гэтай думкі гучыць верш «Цемень»:

Я сяджу без агню. Я стаміўся, прамок.
Над зямлёй – імгла, у душы маёй змрок.
О, як пуста ў ёй! О, як холадна жыць!
Але вось цераз цемень маланка блішчыць,
Асвячае мне вобраз Хрыста… яго крыж…
Ажываеш, здаецца, душою гарыш.

З верша паўстае вобраз чалавека ў глыбокай роспачы, чалавека, спустошанага жыццёвымі нягодамі. Вось ён падымае вочы дагары, апускаецца на калені і пачынае горача маліцца. Плакаць аб грахах сваіх, прасіць Божай дапамогі. І Гасподзь, бачачы яго шчырасць, дакранаецца сэрца яго, вяртае да жыцця, падымае з грахоўнай бездані.

Адзін мудрэц некалі сказаў, што малітва – гэта подых душы. Яна дае нам паветра, каб дыхаць, цяпло, каб жыць, святло, каб бачыць, ежу, каб узрастаць, і радасць, каб надаваць сэнс жыццю. Для верніка шчырая штодзённая малітва становіцца надзейнай зброяй у барацьбе са злом, яна дапамагае змяняць сябе, станавіцца больш стрыманым, моцным чалавекам – гэта значыць спакойным, упэўненым у сабе, здольным рабіць дабро [7]. Загартаваны малітваю, Максім ніколі не скардзіўся на сваю слабасць, на нездароўе. Да апошняга глытка паветра паэт працаваў не дзеля ўласнай славы і гонару, а таму што выдатна разумеў сваё прызначэнне на зямлі. Хацеў як мага паўней скарыстаць адведзенны Богам час, кааб не быць слугой, які закапаў таланты ў зямлю і нічога не атрымаў з гэтага. Нездарма апошнія словы, якія напісала змучаная дрыготкая рука вялікага песняра, абранніка Божага, былі словамі-суцяшэннямі:

Ў краіне светлай, дзе я ўміраю,
У белым доме ля сіняй бухты,
Я не самотны, я кнігу маю
З друкарні пана Марціна Кухты.

Праведзены аналіз творчасці дае магчымасць выдзеліць наступныя складанікі духоўнага жыцця Максіма Багдановіча: чытанне Святога Пісання, малітва, праца ў імя Госпада, цярпенне, вера, усёдараванне і любоў.

Няхай мы не ведаем, хто быў духоўным бацькам Максіма Багдановіча, не ведаем, як строга трымаўся ён пастоў, колькі разоў на год спавядаўся і прычашчаўся, але мы яўна бачым вялікага хрысціяніна, гарачага абаронцу Слова Божага, які ў сваім духоўным жыцці дасягнуў такога ўзроўню, што будзе прыкладам для многіх пакаленняў беларусаў.

СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Багдановіч, М. Маладзік / М. Багдановіч. – Мінск : Беларусь, 1968. – 300 с.
2. Библия. – М. : Всесоюзный совет евангельских христиан-баптистов, 1989. – С. 115.
3. Каждый день – подарок Божий: Дневник православного священника. – М. : Сибирская Благозвонница, 2009. – С. 201.
4. Шлях паэта : зб. успамін. і біяграф. матэрыялаў пра Максіма Багдановіча / Н.Б. Ватацы. – Мінск : Маст. літ., 1975. – 319 с.
5. Рэжым доступу: www.azbyka.ru
6. Рэжым доступу: http:// belmova.hram.by
7. Рэжым доступу: http:// slovo.grodnensis.by

ЗВЕСТКІ АБ АЎТАРАХ

Асоўская І.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры германскага, агульнага і параўнальнага мовазнаўства Чарнавіцкага нацыянальнага ўніверсітэта імя Ю. Федзьковіча (Украіна)

Бароўская І.А. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Белка Л.Р. – аспірант кафедры беларускай мовы Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Ф. Скарыны

Бірукевіч А.А. – кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Дзямчук Т.С. – старшы выкладчык кафедры фізічнай культуры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Доўгая Ю.Л. – аспірант кафедры прыкладной псіхалогіі Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Ішчанка Г.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Кавалевіч М.С. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі дзяцінства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Кляшчова А.А. – выкладчык кафедры псіхалогіі Баранавіцкага дзяржаўнага ўніверсітэта

Камарова І.А. – аспірант кафедры псіхалогіі Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава

Кузняцова А.Л. – выкладчык кафедры лацінскай мовы Беларускага дзяржаўнага медыцынскага ўніверсітэта, суіскальнік кафедры тэарэтычнага і славянскага мовазнаўства Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

Ляшчова Л.М. – доктар філалагічных навук, прафесар, загадчык кафедры замежных моў Акадэміі кіравання пры Прэзідэнце Рэспублікі Беларусь

Мішчанчук М.І. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Нічышына Т.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры педагогікі пачатковага навучання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Праневіч Г.М. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Рашоткіна І.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры методыкі выкладання матэматыкі і інфарматыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сакалова Т.В. – аспірант кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сацук А.У. – выкладчык кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сацута І.У. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэат імя А.С. Пушкіна

Севярын А.В. – выкладчык кафедры псіхалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сегянюк Г.В. – дацэнт кафедры педагогікі пачатковага навучання Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Селівонік С.В. – кандыдат педагагічных навук, дацэнт кафедры методыкі выкладання матэматыкі і інфарматыкі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Сенькавец Г.А. – намеснік дырэктара Вільямовіцкай сярэдняй школы

Сняжко А.І. – аспірант кафедры стылістыкі англійскай мовы Мінскага дзяржаўнага лінгвістычнага ўніверсітэта
Станкевіч Л.Ф. – кандыдат філалагічных навук, дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
Старавойтава Д.А. – магістр педагагічных навук, выкладчык кафедры замежных моў другой спецыяльнасці Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
Швед І.А. – доктар філалагічных навук, прафесар кафедры беларускага літаратуразнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
Шматкова І.В. – выкладчык кафедры псіхалогіі развіцця Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна
Якуш А.І. – старшы выкладчык кафедры педагогікі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Артыкулы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мовах у двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкарскага аркуша, у электронным варыянце ў фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць афармлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармату А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, што ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Забараняюцца скарачэнні слоў, акрамя агульнапрынятых.

Спіс цытуемай літаратуры павінен быць афармлены паводле ДАСТа 7.1-2003 і размешчаны ў канцы тэксту. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад: [1, с. 32], [2, с. 52–54]) . Забараняецца выкарыстанне канцавых зносак.

Артыкул уключае наступныя элементы па парадку:

– УДК;

– ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў);

– назва друкуемага матэрыялу;

– анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);

– асноўны тэкст з табліцамі, графікамі і іншымі ілюстрацыйнымі матэрыяламі, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у спіс навуковых выданняў для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў;

– бібліяграфічныя спісы да артыкула ў адпаведнасці з ДАСТам 7.1-2003;

– рэзюмэ на англійскай мове (кегль – 10 pt.) з перакладам прозвішча і ініцыялаў аўтара (аўтараў) і назвы друкуемага матэрыялу.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на *беларускай* мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, хатні адрас і тэлефон);
- для аспірантаў і суіскальнікаў – звесткі аб навуковых кіраўніках;
- рэкамендацыя калегіяльнага органа ўстановы (падраздзялення), дзе працуе (вучыцца) аўтар;
- рэкамендацыя знешняга рэцэнзента;
- экспертнае заключэнне.

Рэдакцыйная калегія часопіса праводзіць экспертызу атрыманых дакументаў і робіць дадатковае рэцэнзаванне артыкулаў. Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Карэктары *М.М. Аляшчэня, Л.М. Калілец, Ж.М. Селюжыцкая*
Камп'ютэрнае макетаванне *А.Я. Кулай, С.М. Мініч*

Подписано в печать .2011. Формат 60×84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. . Уч.-изд. л. .
Тираж 100 экз. Заказ № .
Издатель и полиграфическое исполнение
УО «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина».
ЛИ № 02330/277 от 08.04.2009.
224016, Брест, ул. Мицкевича, 28.