

ISSN 2218-029X

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Галоўны рэдактар:
А.М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара:
С.А. Марзан

Міжнародны савет
В.Р. Бязрогаў (Расія)
Ф.Я. Васілюк (Расія)
Марцін 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
В.Ф. Русецкі
А.С. Сляповіч
В.І. Сянкевіч
І.А. Швед
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.: 21-72-07
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»

№ 1 / 2016

У адпаведнасці з Загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі
Рэспублікі Беларусь № 84 ад 31.03.2016 г. часопіс
«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія.
Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны ў Пералік навуковых выданняў
Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных
даследаванняў па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

Мельнікава З.П. Літаратура і эстэтыка нацыянальнага самапазнання ў філасофска-публіцыстычнай спадчыне Змітрака Бядулі.....	5
Садоўская А.С., Якалцэвіч М.А. Сінанімічная парадыгма фразеалагізмаў і прыказак	14
Ліденкова О.А. Эстетика постмодернизма в белорусской исторической прозе.....	23
Романюк М.В. К вопросу об определении сущности комического	30
Савчук Т.Н. Причинно-следственная аргументация в русско- и белорусскоязычной гуманитаристике.....	38
Никитенко Т.В. Семантическая деривация как способ образования пейоративной лексики в поздний новоанглийский период.....	46
Скибицкая Л.В. Малые повествовательные формы в русской литературе XIX–XX веков: этапы становления и развития	52
Кавалюк А.С. Беларуская ваенная проза XX стагоддзя: генезіс, стратэгіі мастацкай тыпізацыі, праблема інтэрпрэтацыі	61
Смаль В.М. Эвалюцыя творчай індывідуальнасці М. Федзюковіча ў кантэксце нацыянальных мастацкіх традыцый	68

ПЕДАГОГІКА

Васюковіч Л.С. Тыповыя кампаненты інструментальна-практычных тэкстаў школьнага падручніка па беларускай мове.....	75
Шунина Г.А. Методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии	83
Педченко Н.О. Основные теоретические подходы к изучению лидерства как психолого-педагогического феномена	95
Мельничук И.А. Профессиональное самосовершенствование будущих педагогов: теоретический аспект ...	103
Семёнов А.С. Формирование творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении	113

ПСІХАЛОГІЯ

Лагонда Г.В. Взаимосвязь уровня выраженности я-усилий супругов с их удовлетворённостью браком	122
Бай Е.А., Шишкина Н.Б. Особенности самосознания молодых женщин с разными видами созависимости	128
Валитова И.Е., Галиновская А.А. Семейные факторы нарушений пищевого поведения у девушек-подростков	136
Карпенко Е.В. Интегративная модель психотерапии экзистенциальных кризисов и жизненных потерь	147
Карпинский К.В., Гижук Т.В. Психическая регуляция карьеры учителя.....	154
Богдан Е.Г., Глыцюк М.А., МIRONЧУК И.С. Психологическое сопровождение пациентов до и после трансплантации органов	160

ПАДЗЕІ

Сенькавец У.А. Міхась Рудкоўскі	170
Аляхновіч М.М. Леванцэвіч Лена Васільеўна (да 50-годдзя з дня нараджэння)	172
Швед І.А. Новая кніга пра намінацыю каляндарных абрадаў	174
Леванцэвіч Л.В. Памяць, адлюстраваная ў слове.....	176



Vesnik

of Brest University

Editor-in-chief:

A.M. Sender

Deputy Editor-in-chief:

S.A. Marzan

International Board:

V.V. Byazrogav (Russia)

F.Y. Vasilyuk (Russia)

Martin 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

V.F. Rusetski

I.A. Shved

A.S. Slyapovich

V.I. Syankevich

Y.A. Yanchuk

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

Editorial Office:

224665, Brest,

Boulevard Cosmonauts, 21

tel.: 21-72-07

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»**

№ 1 / 2016

According to the order of Supreme Certification Commission
of the Republic of Belarus № 84 from March 31, 2016, the journal
«Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»
was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus
for publication of the results of scientific research
in philological, pedagogical and psychological sciences

INDEX

PHILOLOGY

Melnikava Z.P. Literature and Aesthetics of National Self-knowledge in Philosophical and Journalistic Heritage of Zmitrok Byadulya.....	5
Sadovskaya A.S., Yakaltsevich M.A. Synonymous Paradigm of Phraseology and Proverbs	14
Lidenkova O.A. Poetics of Postmodernism in the Contemporary Historical Fiction of Belarus.....	23
Romaniuk M.V. On the Issue of the Essence of the Comic	30
Savtchuk T.N. Cause to Effect Argumentation in Russian and Belarusian Humanities	38
Nikitsenko T.V. Semantic Change as a Source of Enriching Pejorative Lexis in Late Modern English.....	46
Skibitskaya L.V. Small Narrative Forms in Russian Literature of the XIX–XXI Centuries: Stages of Formation and Development	52
Kavalyuk A.S. Belarus Military Prose of the Twentieth Century: Genesis, Strategy of Artistic Typing, Problems of Interpretation	61
Smal V.M. The Evolution M. Fedyukovich’s Creative Individuality in the Context of National Easthetic Traditions ...	68

PEDAGOGY

Vasyukovich L.S. Typical Components of Instrumental and Practical Texts School Textbook on the Belarussian Language	75
Shunina G.A. The Methods of Professional Mathematical Knowledges and Skills Development of Military Students Majoring in Military-Command Specialities at the Faculty of Rocket Troops and Artillery and the Aviation Faculty of the Military Academy	83
Pedchenko N.O. The Main Theoretical Approaches for the Learning of the Leadership.....	95
Melnichuk I.A. Professional Self-improvement of Future Teachers: Theoretical Aspect.....	103
Semenov A.S. Forming a Creatively Directed Personality of the Child of the Senior Preschooler in Out-of-school Educational Institution.....	113

PSYCHOLOGY

Lagonda G.V. The Relationship between the Expression Levels of I-efforts of Spouses and Their Marital Satisfaction.....	122
Bai A.A., Shishkina N.B. Self-awareness Peculiarities of Young Women with Different Types of Codependency...	128
Valitova I.E., Galinovskaya A.A. Family Factors of Eating Behavior Disorders in Adolescent Girls.....	136
Karpenko Y.V. Integrative Psychotherapeutic Model of Existential Crises and Life Losses.....	147
Karpinski K.V., Hizhuk T.V. Self-regulation of Teacher’s Career	154
Bogdan E.G., Glyciuk M.A., Mironchuk I.S. Psychological Support of Patients before and after Transplantation of Organs.....	160

EVENTS

Senkavets V.A. Mikhas Rudkouski	170
Alyakhnovich M.M. Levantsevich Lena Vasilievna (to her 50-year anniversary).....	172
Shved I.A. The New Book on Calendar Rite Nomination.....	174
Levantsevich L.V. Memory Embodied in the Word.....	176

З.П. Мельнікава

*д-р філал. навук, праф., праф. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

ЛІТАРАТУРА І ЭСТЭТЫКА НАЦЫЯНАЛЬНАГА САМАПАЗНАННЯ Ў ФІЛАСОФСКА-ПУБЛІЦЫСТЫЧНАЙ СПАДЧЫНЕ ЗМІТРАКА БЯДУЛІ

Аналізуецца праблематыка, ідэйна-эстэтычная напоўненасць філасофска-публіцыстычных артыкулаў, эсэ Змітрака Бядулі пачатку XX стагоддзя («Не хлебам адзіным», «Падмогі», «К жыццю!», «Святло», «Чакайце сваіх», «Казкі», «Зямля»). Даследчыцае прачытанне гэтых твораў пераконвае, што пісьменнік быў арыгінальным ідэолагам-мысляром. У драматычныя 10-я гады XX ст. яго хвалявалі пытанні нацыянальнага самапазнання і самазахавання беларусаў, катэгорыі красы, характа, эстэтычнай каштоўнасці беларускай літаратуры і народнай культуры.

Імя Змітрака Бядулі (1886–1941) называецца звычайна ўслед за вялікімі імёнамі беларускай літаратуры Янкам Купалам, Якубам Коласам, М. Багдановічам, М. Гарэцкім... З. Бядуля быў іх сябрам і сучаснікам. На жаль, не ўсе яго творы вядомыя чытачам нават і ў пачатку XXI ст., асабліва «нашаніўская» публіцыстыка, мастацка-філасофская эсэістыка, абразкі-алегорыі, прыпавесці. У спадчыне гэтага пісьменніка выразна прасочваюцца ідэйна-эстэтычныя пошукі і знаходкі, а таксама страты нацыянальнай літаратуры, пачынаючы з «нашаніўства», калі адбывалася станаўленне беларускага мастацкага слова, і заканчваючы эпохай таталітарызму, калі пісьменнік вымушаны быў дагаджаць пільнай вульгарызатарскай крытыцы, свядома ідучы на кампраміс, выпраўляючы свае творы, імкнучыся схваць у падтэкст іх сапраўдны сэнс. І ў гэтым не толькі асабістая драма Змітрака Бядулі, а ўсёй беларускай літаратуры.

Вельмі важна сёння засяроджана перачытаць філасофска-публіцыстычныя эсэ і артыкулы Змітрака Бядулі, да якіх, на жаль, рэдка звяртаецца беларускае літаратуразнаўства і якія не браліся пад увагу даследчыкамі гісторыі філасофіі і эстэтыкі Беларусі. Асэнсаванне гэтых твораў уяўляецца актуальным, бо сведчыць аб магутным філасофска-эстэтычным патэнцыяле маладой беларускай літаратуры, а значыць, і беларускай нацыі, які не мог рэалізавацца ў новых гістарычных умовах – у сістэме савецка-партыйных і сацрэалістычных патрабаванняў да літаратуры. Звернемся да «паўзабытых» старонак спадчыны нашага класіка.

У пачатку XX ст. у беларускай нацыянальна-культурнай прасторы пад непасрэдным уплывам ідэй «маладой Польшчы» выспела ідэя маладой Беларусі. Яна пачала свой «радавод» з паэзіі Янкі Купалы, была падхоплена інтэлігентамі-адраджэнцамі, тагачаснымі беларускімі пісьменнікамі. Трыбунай непасрэднага звяроту з ідэямі нацыянальна-культурнага адраджэння да беларусаў стала дэмакратычная перыёдыка пачатку XX ст., найперш газета «Наша ніва». Беларускія пісьменнікі Янка Купала, М. Гарэцкі, Змітрок Бядуля, Я. Лёсік, Алесь Гарун, М. Багдановіч былі ў той час і мастакамі-творцамі, і філосафамі-ідэолагамі, адначасова выконваючы высокую місію нацыянальна-патрыятычнай эліты беларускага грамадства.

Тагачасны афіцыйны перыядычны друк (газета «Северо-Западная жизнь» і некаторыя інш.) змяшчалі тэндэнцыйныя матэрыялы, у якіх зневажалася і высмейвалася сама ідэя беларускага гістарычна-культурнага адраджэння і дзейнасць беларускай патрыятычнай інтэлігенцыі. Такія выпадкі газета «Наша ніва» (1913) назвала «крыжовым паходам цемрашальскіх сіл» на беларускую мову, літаратуру, гісторыю і культуру. Артыкул Змітрака Бядулі «Не адным хлебам» стаў нагодай для пачатку на старонках «На-

шай нівы» дыскусіі аб шляхах развіцця маладой беларускай літаратуры, аб яе ідэйна-эстэтычных і нацыянальна-культурных каштоўнасцях. Аўтар прыныпова настойваў на далейшым паслядоўным творчым развіцці ўласна беларускай духоўнай спадчыны. Змітрок Бядуля пераканана абгрунтоўвае сваё разуменне характа, сцвярджае ідэю гуманістычнага сэнсу мастацтва, у тым ліку і творчасці пісьменніка-патрыёта. У дыскусіі, нагадаем, прынялі ўдзел В. Ластоўскі (Юрка Верашчака, артыкул «Сплачвайце доўг!...»), Якуб Колас (алегарычнае апавяданне «Кажух старога Анісіма») Янка Купала («адзін з “парнаснакаў”», артыкул «Чаму плача песня наша»). Па вялікім рахунку, аўтары дапаўнялі адзін аднаго і, па сутнасці, акрэслівалі важнейшыя накірункі станаўлення беларускай літаратуры як віду нацыянальнага мастацтва і духоўнага жыцця народа.

Змітрок Бядуля ў публіцыстычных артыкулах, эсэ, прыпавесцях гэтага перыяду настойліва сцвярджаў, што беларуская літаратура, як і беларускі народ, у гэты адраджэнскі час набліжаюцца да сапраўднага самавыяўлення, што беларускае мастацтва дасягне высокай вартаснай ацэнкі у сям’і чалавецтва. Але духоўныя скарыбы трэба выпрацоўваць «толькі на беларускім шляху», на шляху «нашага нацыянальнага адраджэння» (артыкул «Купальская ноч»).

Пісьменнік многа і настойліва разважае аб ідэйных і маральна-эстэтычных асновах усёй тагачаснай беларускай літаратуры і ўласнай творчасці. Па яго перакананні, кожны беларускі інтэлігент, і найперш пісьменнік, павінен стаць прарокам, ахвярнікам, Хрыстом, які і на крыжы верыў у народ, у людзей, а прымаючы за іх грахі пакутніцкую смерць, яшчэ больш любіў іх. Адвечныя біблейскія Вера, Справядлівасць, Праўда, Любоў, лічыў пісьменнік, павінны кіраваць чалавецтвам. А творца – сын чалавецтва і роду людскога – павінен прыкладаць усе намаганні, каб наблізіць гэты ідэал. Такое непакіснае перакананне мацуе дух Бядулевага героя-рамантыка алегарычнага абразка «Хрыстос на крыжы».

Змітрок Бядуля пераканана даводзіў, што найбольш небяспечная «смерць духу», а той, «хто галаву сваю схіляе, пужаючыся, той нявольнікам стане ў чужынца і будзе пыл ад яго ног выціраць». А глыбокія развагі пісьменніка-адраджэнца аб волі і красе, аб несмяротнасці беларускай народнай душы надзвычай актуальныя і сёння – праз век з таго часу, як пісаліся. Бядулеўскія радкі напоўненыя клопатам аб будучыні, трывогай аб несмяротнасці беларускай нацыі і яе духоўна-культурнай спадчыны.

Ідэалагічна заангажаванае савецкае літаратуразнаўства так і не ацаніла па вартасці як усёй спадчыны пісьменніка, так і яго напоўненых адраджэнцкай і грамадска-асветніцкай ідэйнасцю артыкулаў «нашаніўскага» часу, асабліва 1913–1914 гг. Яны пераконваюць, што Змітрок Бядуля меў свой погляд на тагачасныя грамадска-палітычныя падзеі, думаў аб будучай Беларусі. Менавіта ў 1914 г., калі няўхільна набліжаўся крах Расійскай імперыі і ішла імперыялістычная вайна, у якой беларусы, як і ў ранейшых войнах Расіі, зноў выкарыстоўваліся як таннае гарматнае мяса, Змітрок Бядуля ў публіцыстыцы і эсэістыцы стварае своеасаблівую праграму дзейнасці, праграму практычнага асветніцтва, распрацоўвае і абгрунтоўвае розныя напрамкі рэалізацыі задач беларускага будаўніцтва, беларускага нацыянальнага адраджэння. Пісьменнік шукае сродкі абуджэння беларускага народа да годнага вольнага жыцця, думае, як падняць свой народ з каленняў. Бядулевы артыкулы «Не хлебам адзіным...», «Купальская ноч», «Падмогі», «К жыццю!», «Свято», «Жыла, жыве і будзе жыць!...» і некаторыя іншыя стаяць упоравень з праграмнымі артыкуламі Максіма Гарэцкага «Наш тэатр» (1913), «Развагі і думкі» (1914) і іншымі.

Творча-эстэтычная канцэпцыя і асветніцкая праграма Бядулі-мастака і патрыёта выкладзены ім у артыкуле «Не хлебам адзіным...» (1913). Нельга не заўважыць, што ён, як і М. Багдановіч, быў прыхільнікам характа і гармоніі, калі сцвярджаў, што на зямлі няма нічога вышэйшага за «святое, адвечнае характа», што характа – «маці жыцця,

кіраўніца добра і праўды». Аўтар даходліва тлумачыў чытачам беларускай газеты «Наша ніва», што хараство праяўляецца ў жыцці ў розных формах: у музыцы, у паэзіі, у жывапісе, у разьбярстве, у рамёствах, у свецкіх і рэлігійных звычаях. «Жыццё можна назваць кветкай, хараство – медам гэтай кветкі, а чалавека – пчалінай, збіраючай гэты мёд» [1, с. 385]. Філософ-эстэт Змітрок Бядуля даводзіў тагачаснаму чытачу, што ў кожнага народа па-свойму, у розных відах і стылях мастацтва выяўляецца душа народа, народны характар і ўласцівае народу паняцце хараства. І калі камусьці захочацца грунтоўна пазнаёміцца з жыццём нейкага народа, то варта гэта знаёмства пачаць з вывучэння народнай культуры і мастацтва.

Пісьменнік з болей пісаў, што многапакутная гісторыя Беларусі папярэдніх стагоддзяў не спрыяла тварэнню беларускіх духоўных скарбаў, але спакутаная душа народа зберагла многа «пекнага, дарагога». Яно покуль што пакрыта «пылам нядбаласці». Вывучэнне, даследаванне духоўнай спадчыны народа, яго гісторыі, культуры, мастацтва павінна стаць, на думку аўтара, першачарговай задачай: «Хто мае святы агонь у сэрцы сваім, хай не стаіць збоку, а хай бярэцца гарача за працу над пазнаннем хараства нашай старонкі, нашага народа. Няхай прытуліцца гарачым сэрцам да зямелькі-маткі роднай і вокам загляне глыбока-глыбока ў жыццё: у зямлю аж да дзедаўскіх костак, у людзей – да бяздоні душ, у край – праз усе яго долі, да першых дзён і спазнае душу сваёй зямлі, душу народа ў найцікавейшых, у характэрных праявах, каторыя выліваюцца ў песнях, казках, звычаях» [1, с. 385]. Заахвочваючы і пераконваючы, што ўсё, у чым праяўляецца душа народа, неабходна збіраць, запісваць, фатаграфавать, Змітрок Бядуля падкрэсліваў, што гэта і ёсць наша хараство і багацце, але ж адначасова яно з’яўляецца часцінкай агульналюдскага хараства і багацця. Гэта была вельмі каштоўная і своечасовая выснова філосафа-эстэта, якая стымулявала беларускі народ да актыўнага культурна-асветнага жыцця, падымала пачуццё нацыянальнай годнасці, самакаштоўнасці ва ўласных вачах.

У артыкуле «Купальская ноч» (1913) Змітрок Бядуля зноў заклікае беларусаў шматмільённай грамадой ісці наперад па сваім шляху, шукаць «загубленую сваю душу, душу свайго народа». Старэйшае пакаленне, настойвае пісьменнік, павінна перадаваць свой духоўны, эстэтычны, гістарычны вопыт і веды маладзейшым. Няхай дзяды пры купальскіх агнях, сімвалах жывой памяці продкаў, раскажуць унукам дзіўныя казкі сівай даўніны, калі народ жыў вольна і годна. Аўтар метафарычна-ўзнёсла выказвае сваё заветнае жаданне, каб у душах беларускай моладзі запалаў «агонь змагання за сваё роднае». Пісьменнік падказвае, што для беларускага народа пошукі купальскай кветкі шчасця – гэта пошукі волі, бязмернага скарбу, які можна знайсці толькі на «беларускім шляху», на шляху «нашага нацыянальнага адраджэння» [1, с. 387].

Верай у маладую Беларусь, у сілу і розум моладзі, якая здольна выратаваць свой народ ад фізічнага і духоўнага вымірання, прасякнуты артыкул «Падмогі» (1914). Як асветнік, як добры знаўца беларускай вёскі, пісьменнік разважае аб прычынах «народнага п’янства». Народ п’е, бо цёмны, а цёмны, бо п’е. Але ёсць выйсце з гэтага зачараванага кола – даць народу асвету. «Ён (народ – З.М.) цёмны – ён не ведае, якой другой гульнёй насыціць сябе пасля цяжкой працы, як выпіўка. Яму патрэбна нейкая гімнастыка, рух, сувязь з людзьмі і... ён ідзе ў карчму» [1, с. 388]. Аўтар настойліва пераконвае, што народ трэба ратаваць, хутчэй ісці сялянніну на дапамогу: «Трэба даць траву, рух і новае жыццё яго мазгам і душы». Ён звяртаецца да народнай інтэлігенцыі шчыра ўзяцца за асветніцкую работу, каб ратаваць свой народ ад выраджэння. «Не дачакаемся мы ад “лепшых” братоў сваіх ніякай падмогі – мы самі павінны ратавацца! ...Более светлыя, свядомыя сыны бацькаўшчыны, цяпер пара брацца за працу! Цяпер рука аб руку з народам! Гэта праца дасць у скорым часе багатае жніво і народная душа

загоіцца з тых глыбокіх ран, каторыя спрадвеку ўкараніліся ў яго душы, дзякуючы варункам, у якія быў пастаўлены народ» [1, с. 389].

Пераканана Бядуля-асветнік змагаецца з дэнацыяналізацыяй беларускага народа, гнеўна выступае супраць абалваньвання і разбурэння народнай свядомасці ці праз ачмурэнне гарэлкай, ці праз мэтанакіраваную русіфікацыю. Перасцерагаючы ад вынішчэння бясхітраснага і цягавітага беларуса «народным п'янствам», пісьменнік заклікае неадкладна разгортваць культасветную працу менавіта на роднай мове: «Пры гэтым трэба памятаць, што кожная культурная работа сярод беларусаў павінна весціся ў беларускай мове, бо не можна ламаць душы народнай» [1, с. 389].

У публіцыстычным артыкуле «К жыццю!» (1914) Бядуля абазначыў шэраг праблем, што стаялі ў той час перад беларускім народам і краем, каб, нарэшце, змяніць жыццё да лепшага, павысіць узровень жыцця і асветы працоўнага народа. Гэты артыкул – непасрэдны зварот да беларускай інтэлігенцыі і да заможных людзей, хто, кіруючыся сумленнем, спачуваннем да цёмнага і пакутнага народа, павінен вывесці беларусаў на шляхі сапраўднага, годнага жыцця. Хвалюючыся за нізкі ўзровень самасвядомасці народа, кансерватыўнасць і інертнасць яго мыслення («У гэтым з незапамятных часоў і ўся трагедыя жыцця»), аўтар з пачуццём грамадзянскай адказнасці за лёс народа заклікае і іншых настойліва весці асветніцкую працу, рыхтаваць народную свядомасць «да новай ідэі ў жыцці»: «Жывое жывым і корміцца! Досыць нам уздавольвацца пустымі казкам, прыгожымі словамі» [1, с. 390].

Заклапочаны погляд пісьменніка быў звернуты найперш на беларускую вёску. У жыхарах вёскі ён бачыў жыццяздольны сацыяльна-грамадскі патэнцыял, але вёску, настойліва паўтараў пісьменнік, трэба абуджаць і «асвятляць». Ён папракаў у нерашучасці, бяздзейнасці, «духоўным гультайстве» тых, хто мог бы паспрыяць прагрэсу, асабліва на вёсцы: «Чаго вы маўчыце, жывыя, святлейшыя людзі нашы? Ідзіце да працы! Будуйце будучыню народу беларускаму. Няхай селянін папраўдзе падмогу мае ад шчырых братоў сваіх...» [1, с. 390]. Змітрака Бядулю абурала, што тыя, хто ўзносяць сябе над працоўным народам і прымяраюць да сябе імідж народных беларускіх правядыроў, з'яўляюцца імi толькі на словах. Ён заклікае гэтых духоўных «лайдакоў»: «Ад слова да дзела! ...Не кажыце, што не патрапіце, трэба толькі захацець... Не кажыце: “Яшчэ паспеем...” Кожная хвілінка дарага...» [1, с. 391].

Артыкул «Святло» (1914) – арыгінальны ідэйна-эстэтычны трактат, які шмат у чым пераклікаецца з артыкулам «Не адным хлебам...». Гэта метафарычна-філасофскі роздум мастака аб уласнай творчасці і яе прызначэнні, аб вялікім творчым патэнцыяле народнай душы, аб тым, што творчасць як праява чалавечага духу павінна служыць практычнай мэце: быць рухавіком грамадскага жыцця, скіроўваць народ да прагрэсу. Пісьменнік, па-сутнасці, робіць бліскучую спробу тэарэтычна асэнсаваць прыроду і прызначэнне мастацтва, спасцігнуць сэнс эстэтычнай катэгорыі хараства. Аўтар перакананы, што здольнасць асобнага чалавека, людзей і ўсіх народаў да творчасці – гэта найвялікшае дасягненне чалавецтва і найвялікшая каштоўнасць жыцця. Творчасць азначае рух народнай свядомасці наперад. Асабліва тады ўзрастае грамадскае значэнне мастацтва і творчасці, калі народнае жыццё (і тут Змітрок Бядуля меў на ўвазе сацыяльна-грамадскія абставіны на Беларусі, якая заставалася ўскраінай Расійскай імперыі) гіне ў застоі. Аўтар сцвярджаў, што моцны, валявы, творчы чалавек і ў неспрыяльных умовах, «і з хаосу» здольны стварыць штосьці каштоўнае і патрэбнае іншым.

Творчасць як від духоўнай дзейнасці Змітрок Бядуля параўноўвае са святлом, называе яго вялікай сілай, якая можа жыць у душы асобнага чалавека і абавязкова жыве ў душы кожнага народа. І гэта непарушны закон жыцця і прыроды. «Няма народаў няздатных, бяздарных», – прынцыпова заяўляў Змітрок Бядуля ў той час, калі з усходу

і захаду чуліся папрокі аб нераспрацаванасці беларускай мовы, аб прымітыўным узроўні беларускай літаратуры, культуры, аб неразвітасці ўсяго беларускага...

«Гэтая вялікая сіла праўдзівага шчасця і жыцця не можа быць у адным выбранніку, у “вышэйшым чалавеку”, бо голас яго зачынаецца і канчаецца не ў пустэльні, а ў цэлым народзе. У народзе ў абшырным значэнні гэтага слова! Толькі тады можа народ жыць, калі ён багат творчай сілай... Толькі тады ён можа быць шчаслівым, калі творыць... Толькі тады ён можа называцца народам і казаць: “Я живу!”. Па законе прыроды – кожны народ у сабе мае гэту сілу творчасці, толькі бывае часамі яна ў ім няразвітая, спячая, неўсвядомленая. Трэба, каб сіла творчасці ў народзе не чэзла без руху. Трэба працай будзіць яе» [1, с. 392].

Пісьменнік быў перакананы: калі нястомнай працай, жывымі справамі падтрымліваць творчы, стваральны дух у народзе, творчасць дапаможа вывесці народ да волі, тады яна стане сапраўды магутнай сілай. Маючы на ўвазе слоўную, літаратурную творчасць, у артыкуле «Святло» пісьменнік вылучае тры складнікі, тры ўмовы, пры якіх творчасць і становіцца сілай. Гэта – думка, слова і справа. Думку-страсць, думку-імкненне, што нараджаецца ў душы творцы, Бядуля параўноўвае з вулканам, які дрэмле ў глыбокіх нетрах да пары. Але ў свой час гэты вулкан прабівае «ўсю душу, усё нутро, усе пачуцці. Кіпіць, ...ірвецца, выходзіць наверх і фармулюецца словам» [1, с. 392].

Змітрок Бядуля заўсёды чуйна ставіўся да слова, разумеў і сам знаходзіў у ім мноства ледзь улоўных, але такіх неабходных у мастацкім творы яго сэнсавых адценняў. У жыцці і ў творчасці ён быў шчырым і непакісным абаронцам беларускай мовы, мовы яго радзімы, якую лічыў і сваёй роднай. Гэта пазіцыя паслядоўна ўвасабляецца ў публіцыстыцы, калі ў Змітрака Бядулі, Я. Купалы і іншых патрыётаў-«нашаніўцаў» было многа апанентаў, што настойвалі на няразвітасці беларускай мовы, адмаўляючы ёй у будучыні. Відаць, думаючы і пра тое, што генетычна родная, спадчынная яму яўрэйская мова была ў такім жа занябаным стане ў царскай Расіі, як і беларуская, пісьменнік пераканана даводзіць, што мова, слова – «вялікая частка творчасці і ўсяго жыцця»:

«Слова – гэта душа жывых і даўно сышоўшых у забыццё пакаленняў, уцэленае ў асобу – народ. Дзеля гэтага слова, выссанае з малаком маці, блізка і зразумела народу. Слова, каторае лілося ў душу з калыснай песняй маці, каторае пры смеху і слязах варушыла душы адышоўшых пакаленняў; яно бясчyslеныя вякі, як бы евангелле святое, перадаецца з вуст у вусны, шліфуецца, гартуецца і робіцца, як тая дамаская сталь, вострым і гібкім. Яно да касцей прырастае, у кроў уядаецца і адбіваецца ў псіхіцы народа... Сонцам жывым разліваецца яно па краі ўсім, ...пануе прыгажосцю і моцай сваёй над народам усім. Усе робяцца як адзін чалавек – сэрца к сэрцу, душа к душы. Праз слова яны разумеюць душу адзін аднаго, і тады абудзіцца чын» [1, с. 392–393].

Творчасць аднаго чалавека, сцвярджае Змітрок Бядуля, гэта набытак не толькі яго асабісты, і нават не толькі народны, але – агульначалавечы. Пісьменнік настойвае на тым, што ў кожным народзе трэба падтрымліваць, гадаваць творчую сілу. Паставіўшы пытанне, як гадаваць, сам жа дае адказ: зразумелым, дарагім сэрцу кожнага родным словам: «...яго мовай – тады мысль усвядомленая вырвецца, як стромкая крыніца, праб’е камень і разліецца па прасторы, заблішчыць тысячай барваў і падніме чалавека ўверх» [1, с. 393]. Аўтар пераканана даводзіць, што родная мова – гэта сваё роднае сонейка, «трэба толькі яму болей волі даць». Тады народ сам усё зробіць. Роднае слова павінна стаць перакананнем кожнага грамадзяніна. Толькі пры такой умове, лічыў Бядуля-асветнік, кожны зможа быць паўнацэнным чалавекам-творцам, «зможа ўсвядоміць сабе свой вялікі чын-дзела: будзе тварыць на сваю і агульную карысць».

У артыкуле «Святло», як вынікае з яго зместу, сінтэзаваны погляды Бядулі мастака-творцы, філосафа-эстэты, асветніка-адраджэнца, ідэолага і нават палітыка.

Ідэя арыгінальнасці, каштоўнасці духоўнай культуры кожнага народа, нават малага і гаротнага, як беларусы ці яўрэі, абгрунтоўваецца ў артыкуле «Чакайце сваіх» (1914). Як і ў іншых публіцыстычных выступленнях, тут настойліва праводзіцца думка аб захаванні Беларусі, беларускага народа і яго самабытнага нацыянальнага духоўнага жыцця. Гэта было надзвычай своєчасовым і патрэбным, бо ў імперыялістычную вайну народ Беларусі быў літаральна растрэсены на абшарах Расіі: хто змог, выехаў у бежанства ў цэнтральныя губерні, хто на поўдзень, хто ў Сібір... Змітрок Бядуля востра адчуваў пагрозу знішчэння да рэшткаў усяго, што было на беларускай зямлі, знішчэння набыткаў беларушчыны. Артыкул пачынаецца зваротам да беларускага народа чакаць з вайны сваіх сыноў, братоў, мужоў, бацькоў. Аўтар перакананы, што вайна – вялікае няшчасце і сапраўднае выпрабаванне для народа, ён верыў, што нарэшце адкрыюцца беларускаму народу вочы на крывадушную палітыку самадзяржаўя, а гэта падштурхне нерашучых беларусаў да самавызначэння, бо ўсе войны рана ці позна заканчваюцца, і народу трэба думаць аб будучыні свайго краю. У Бядулі была надзея, што, выпакутаваўшы і гэта, народ зразумее, што няма іншага шляху як самастойнасць, незалежнасць, самабытнасць Беларусі. І тыя, хто ваявалі за імперскія інтарэсы, першымі павінны зразумець гэта: «Яны вам скажуць, што сіла – у злучэнні вялікім, ...у адвазе і праваце сваёй... Яны вам скажуць, што кожнаму народу трэба стаяць за сваё, толькі за сваё...» [1, с. 394].

Змітрок Бядуля абгрунтоўвае арыгінальнасць, духоўную самакаштоўнасць народнай культуры. Не копіямі-здымкамі з чужога, пераконваў ён, а сваёй непаўторнай, самабытнай культурай, творчасцю і іншымі дасягненнямі славіцца кожны народ і тым самым заслугоўвае пашану ў іншых народаў. Усе народы на зямлі ў розныя эпохі ва ўсіх відах мастацтва і іншых праявах нацыянальнага жыцця «стараліся кожны толькі сваё выказваць». У гэтым кароткім, ды вельмі змястоўным эсэ пісьменнік робіць філасофскае абагульненне аб сутнасці жыцця і смерці як асобнага чалавека, творцы, так і цэлага народа: «трэба пужацца не жаху ў смерці, а смерці ў жыцці ...бо яшчэ больш небяспечна смерць духу» [1, с. 394].

Бадай, мала хто так, як Змітрок Бядуля ў тыя супярэчлівыя і драматычныя перадрэвалюцыйныя гады пісаў з трывогай аб захаванні «душы народа нашага». Пераконваючы сябе і іншых, ён сцвярджаў, што яна «жыла, жыве і будзе жыць». Такую назву мае і артыкул 1914 г., напісаны пісьменнікам да гадавіны «Нашай нівы». Гэтаксама, як Янка Купала, М. Багдановіч, М. Гарэцкі, В. Ластоўскі, З. Бядуля верыў у невычэрпныя багацці народнай душы, у яе жыццязольнасць і самазахаванне, нягледзячы на такія неспрыяльныя сацыяльныя і грамадска-палітычныя варункі. «Колькі трагізму было ў гісторыі нашага народа! Колькі цемнаты і нядолі!» А колькі беларусаў, што маглі і павінны былі слугаваць свайму народу, запрадалі душы свае чужым сілам. Узгадаваныя народам-пакутнікам, народам-ратаем, гэтыя адступнікі высмеялі свой народ, адракліся ад яго, строілі кпіны з «хама-мужыка», з яго культуры і мовы. Змітрок Бядуля зноў знаходзіць трапнае і ёмістае параўнанне народнай душы і памяці: яна, быццам імклівая крыніца з жывой вадой, знайшла сабе выйсце з-пад «каменнага пласту», вырвалася да сонейка і разбеглася «па лугах-палях ручайкамі, разлілася на бязмерным абшары» [1, с. 394]. Пісьменнік пераконваў чытачоў, што народную памяць-душу, як і саму Беларусь, нельга знішчыць, сцерці, забыць, бо «гэта жывая, кіпучая кроў у жылах, тыя пачуцці і думкі ў сэрцы, якія перадаюцца нам як спадчына, ад роду ў род» [1, с. 394]. Ён слухна пісаў, што ў той час беларускі народ толькі набліжаўся да сапраўднага самапазнання і самавыяўлення, да ўсведамлення сваёй вартасці ў вялікай сям'і чалавецтва. Гэта ж датычылася, на яго думку, і беларускай мовы, якая, слухна сцвярджаў аўтар, мае вялікія і не спазнаныя да канца багацці і выяўленчыя магчымасці.

Як пясняр хараства, «чыстай красы» З. Бядуля такі ж самабытны, як і М. Багдановіч. Іх асабістае сяброўства, несумненна, – вынік духоўна-эстэтычнай блізкасці. У або-

двух мастакоў былі падобныя, а часам і тоесныя погляды на прызначэнне мастацтва, на паходжанне і разуменне характава, на прарочую ролю мастацтва, літаратуры. Абодва пісьменнікі лічылі, што прызначэнне характава, прыгажосці – уплываць на паўсядзённае шэрае жыццё, абуджаць чэрствыя, абыякавыя душы, рабіць іх лепшымі, чулымі да прыгожага і ўзвышанага. Дзеля гэтага варта прыгадаць выказванні Змітрака Бядулі аб характаве, творчых здольнасцях «народнай душы» ў артыкуле «Натхненне і гармонія» і параўнаць з поглядамі на характава М. Багдановіча, выказанымі ў «Апокрыфе». Сум па «красе і волі» пранізваў творчасць абодвух пісьменнікаў гэтага часу.

У многіх артыкулах 1914 і пазнейшых гадоў Змітрок Бядуля звяртаўся да тэарэтычных праблем мастацтва, спрабаваў асэнсаваць і абагульніць свой уласны творчы вопыт. У разважаннях аб натхненні, прыгажосці, характаве цікава выяўляюцца моманты творчай біяграфіі самога пісьменніка. Эсэістыка Змітрака Бядулі дае магчымасць прасачыць, як паступова выкрышталізоўвалася яго эстэтыка, яго разуменне красы, мастацтва і мастацкасці. Ён быў чуйны не толькі да народных пакут, сацыяльна-грамадзянскага бяспраўя беларусаў, але і да ўзвышанага ў жыцці, да таго, што можа ўбачыць «хіба толькі сам паэт» (М. Багдановіч). Ужо да пачатку 1920-х гг. ён меў сваю адметную эстэтычную праграму і сваю сістэму поглядаў на творчасць. Пачаткам і душой мастацтва Бядуля лічыў натхненне. Натхненне – гэта бессмяротны агонь, якім палалі і палаюць сэрцы тысяч людзей. Але каб душа дала мастацкі плён, павінна быць і «цела», гэта значыць, мастак павінен валодаць дасканаласцю тэхнік. «Людзі заняты сваімі будзённымі справамі жыцця. Пачуцці ў іх агрубелі штодзёншчынай. Яны ходзяць па дарагіх скарбах, як па простых каменнях, не прыкмятаючы іх...

Паэт на горне сваёй душы перакоўвае, як той казачны алхімік, камень на золата.

Душа паэта адбівае жыццё ў розных колеры, як вясёлка пад сонцам.

І толькі калі чалавек зліваецца з характавом прыроды, ён знаходзіць сваё шчасце і свой супакой.

Чалавек можа толькі тады быць паэтам, калі душа яго пранікнута характавом да самаабываўнасці, калі душа яго гарыць на сваім уласным агні» [1, с. 398].

Змітрок Бядуля быў перакананы і пераконваў іншых, што мастацтва павінна ўзвышаць людзей, рабіць іх лепшымі, высакароднымі. Людзі мастацтва – іх пісьменнік метафарычна называў «жрацамі характава» ці «прарокамі характава», адкрываюць іншым таямніцы характава, знаходзяць прыгажосць усюды, ачышчаюць такім чынам людскія душы, падымаюць іх сваім натхненнем і творчасцю да нябёс, «каб яны парабіліся лепшымі і святлейшымі». Зусім відавочна, што ў Бядулевай творча-эстэтычнай канцэпцыі гарманічна спалучаліся грамадзянска-патрыятычныя, сацыяльна-класавыя матывы з эстэтыкай прыгажосці і ідэаламі характава. «Мастацтва ў сваіх фарбах, формах, вобразах і згуках авекавечвае эпохі тысячагоддзяў. Яно, мастацтва, служыць новым пакаленням у сэнсе гісторыі ў сто крат болей, чымся летапісы, прафесарскія працы і г.д., бо ў ім захаван непадробны дух эпохі, – яе настроі, яе перажыванні, яе ідэалы характава» [1, с. 403]. Шчыра і натхнёна пакланяўся З. Бядуля красе, характаву, меў талент бачыць іх усюды, у розных праявах жыцця прыроды і чалавека. Гэта ён зноў і зноў дэклараваў у творах розных жанраў.

Асветніцка-патрыятычныя погляды на будучае беларускае грамадства і літаратурнае жыццё шматгранна выявіліся ў прыпавесцях і эсэ, некаторых іншых жанрах малой прозы нашаніўскага і пазнейшых часоў, у многіх творах Змітрака Бядулі, на жаль, малазнаёмых сучаснаму чытачу і амаль не даследаваных літаратуразнаўствам. У мастацкай публіцыстыцы, філасофскіх эсэ, вершаках, сімволіка-алегарычных прыпавесцях пісьменнік асэнсоўвае хвалюючыя і надзённыя быццёва-філасофскія праблемы беларусаў і беларускага краю. Так, напрыклад, у прыпавесці «Казкі» Бядуля-рамантык і ідэалаг зноў заклікае пераадольваць цяжкасці, перашкоды і пакуты, набліжаць ідэаль-

нае грамадства, тварыць гармонію Сілы і Праўды. Змест бядулеўскай прыпавесці быў абумоўлены пратэстам аўтара супраць першай сусветнай вайны. Сіла – гэта вайна, разбурэнне, яна даўно стала законам жыцця і топча нагамі слабейшых... У гэтай ненасытнай і бязлітаснай Сілы многа служак і рабоў. А ў чалавецтва ёсць «закляты скарб», няздзейсненая мара – Праўда, ды людзі стаміліся яе шукаць. Герой Змітрака Бядулі, як і сам аўтар, упэўнены, што прыйдзе час, і Сіла і Праўда «згодзяцца між сабою і будуць служыць чалавеку, як два светлыя геніі дабра» [2, с. 99].

Сацыяльна-філасофскаму асэнсаванню «трох кітоў» жыцця: зямлі, чалавека і працы – прысвечаны невялікі мастацка-публіцыстычны артыкул-эсэ «Зямля». Бядуля выказвае перакананне: чалавек павінен працаваць на зямлі, а зямля – належаць таму, хто на ёй працуе. Гэты актуальны ідэалагічны тэзіс аўтар укладае ў вусны герояў твора, сівых, мудрых хлебаробаў. Пісьменнік на ўвесь голас абараняе грамадска-сацыяльную значнасць хлебароба-селяніна, чалавека самай патрэбнай, але адвеку неаддзячанай чалавецтвам працы. У невялікім абразку створаны выразныя малюнкi сацыяльных кантрастаў, а ў канцы гучыць лірыка-публіцыстычны зварот аўтара да народа: «Народ Беларускі! Я веру ў тваю праўду! Я веру ў твае ідэалы! ...Дзеці лугоў і лясоў пачнуць тварыць новае, здаровае жыццё ўсім!» [2, с. 100].

Знаёмства з публіцыстыкай, эсэістыкай, прыпавесцямі і іншымі жанрамі малой прозы З. Бядулі пачатку XX ст., асэнсаванне гэтых твораў дапамагае паўней і аб'ектыўней ацаніць уклад пісьменніка не толькі ў літаратуру, але і ў ідэалогію і эстэтыку гэтага часу. Увод іх у беларускі літаратурна-даследчы працэс дапамагае навукова ўдакладніць генезіс і станаўленне малых пражаных і сінтэтычных жанраў у беларускай літаратуры. У многіх выпадках Змітрак Бядуля творча пераасэнсоўваў біблейскія матывы, прыпавесці, вобразы, актуалізаваў у маладой тагачаснай літаратуры «вечныя» праблемы і тэмы, якія былі вельмі сугучныя адраджэнцкай эпосе.

У філасофска-публіцыстычным эсэ «Трэба жыць з людзьмі!» Змітрак Бядуля зноў звяртаецца да тэмы грамадскага прызначэння мастака і мастацтва, сцвярджае іх высокі абавязак «жыць з людзьмі», а не адасобляцца «ў пустэльні». Індывідуалізм творцы, які не ахвяруе свой талент на духоўнае прасвятленне народа, вядзе да трагічнай прадвызначанасці яго лёсу – да поўнага забыцця. Аўтар сцвярджае, што вечны рухавік жыцця і прагрэсу – гэта няспынны філасофскі пошук. Толькі так можна наблізіць грамадства і чалавецтва да ідэалу гармоніі.

На жаль, Бядулевай асабістай творчай мары – стаць песняром хараства – не суджана было збыцца. Новае сацыяльна-палітычнае жыццё ў сацыялістычнай Беларусі пазбавіла пісьменніка і іншых мастакоў магчымасці творчай рэалізацыі сваіх задум. Ідэалагічнае, палітычнае ўмяшанне, а ў канцы 1920-х і ў 1930-я гг. адкрыты партыйны дыктат у грамадстве і ў мастацкай творчасці прымусілі яго адмежавацца ад сваіх ранейшых творча-эстэтычных ідэалаў і перакананняў і тварыць па прынцыпах класавасці, народнасці і партыйнасці.

Як бачым, даследаванне публіцыстычнай, эсэістычнай спадчыны Змітрака Бядулі пачатку XX ст. сведчыць аб вялікім філасофска-эстэтычным патэнцыяле нацыянальнай літаратуры, які не ўдалося цалкам рэалізаваць ні самому пісьменніку, ні іншым творцам у паслярэвалюцыйных сацыяльна-ідэалагічных абставінах. У гісторыі беларускай літаратуры ён застаўся не толькі як аўтар хрэстаматыйных апавяданняў «Бондар», «На каляды к сыну», «Велікодныя яйкі», не толькі як цікавы паэт-сімваліст, знакаміты пражанік, крытык, але і як мысляр, які даследаваў эстэтыку мастацкай творчасці, быў прыхільнікам нацыянальна-патрыятычнай ідэалогіі, гарача сцвярджаў каштоўнасць і неабходнасць нацыянальнага самапазнання і самазахавання беларусаў, каб застацца годным народам у гісторыі цывілізацыі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Бядуля, З. Збор твораў : у 5 т. / З. Бядуля. – Мінск : Маст. літ., 1986. – Т. 5 : Аповесць, публіцыстычныя і крытычныя артыкулы. – 384 с.
2. Мельнікава, З. На горне душы. Творчасць Змітрака Бядулі і беларуская літаратура першай трэці XX стагоддзя / З. Мельнікава. – Брэст : БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2001. – 222 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 26.04.2016

Melnikava Z.P. Literature and Aesthetics of National Self-knowledge in Philosophical and Journalistic Heritage of Zmitrok Byadulya

The problems, ideological and aesthetic fullness of philosophical and journalistic articles, essays by Zmitrak Byaduli in the early twentieth century («Not by bread alone», «Reinforcements», «To life!», «Light», «Wait for us», «Tales» «Earth») are analyzed in the article. Exploratory reading of these works proves that the writer was an original thinker and ideologue. The dramatic 10-ies of XX century he worried about the questions of national self-awareness and self-preservation of the Belarusians, the category of beauty, grandeur, esthetic value of the Belarusian literature and popular culture.

УДК 811.161.3'373

А.С. Садоўская¹, М.А. Якалцэвіч²¹канд. філал. навук, дац., заг. каф. беларускага і супастаўляльнага мовазнаўства
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы²канд. філал. навук, дац. каф. беларускага і супастаўляльнага мовазнаўства
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы**СІНАНІМІЧНАЯ ПАРАДЫГМА ФРАЗЕАЛАГІЗМАЎ І ПРЫКАЗАК**

Сінанімія з'яўляецца адной з форм праяўлення парадыгматычных адносін не толькі ў лексікалогіі, але і фразеалогіі, парэміялогіі. І ў гэтых раздзелах мовазнаўства дадзена з'ява праяўляецца па-рознаму. Але паколькі сінанімічнасць устойлівых адзінак мовы не знайшла сістэмнага і ўсебаковага апісання ў беларускім мовазнаўстве, то менавіта на яе і звяртаецца ўвага ў артыкуле. Аналізуюцца розныя погляды на вызначэнне гэтага паняцця, даецца азначэнне сінонімам-фразеалагізмам і сінонімам-прыказкам. Затым у параўнальным аспекце вызначаецца будова сінанімічнага рада, тыпы сінонімаў сярод гэтых моўных адзінак (абсалютныя, семантычныя, стылістычныя і семантыка-стылістычныя), прапануюцца крытэрыі вызначэння дамінанты (выраза, што ўзначальвае сінанімічны рад), разглядаецца граматычная структура сінанімічных выразаў і адпаведна вылучаюцца аднаструктурныя, падобнаструктурныя і рознаструктурныя фразеалагізмы і прыказкі. Адзначаецца, што гэта з'ява больш уласціва фразеалагізмам, чым прыказкам.

Адным з яркіх праяўленняў тых сістэмных сувязяў, якія існуюць ў фразеалогіі і парэміялогіі, выступае сінанімія. Калі разглядаць гэтую з'яву ў дачыненні да фразеалогіі, то яна адзначаецца ў шматлікіх навуковых, вучэбных і метадычных працах. Даследчыкі звычайна даюць аднатыпнае, з нязначнымі разыходжаннямі азначэнне фразеалагічным сінонімам. Так, Ф.М. Янкоўскі піша: «Фразеалагічныя сінонімы – гэта фразеалагізмы, якія абазначаюць тое самае ці блізкае паняцце, але адрозніваюцца адценнямі значэнняў ці эмацыянальна-экспрэсіўнай (стылістычнай) афарбоўкай» [1, с. 49]. Паводле А.С. Аксамітава, фразеалагічныя сінонімы «блізкія па значэнню, але маюць розныя вобразныя стрыжні (унутраную форму) і таму адрозніваюцца сэнсавымі і стылістычнымі адценнямі і эмацыянальна-экспрэсіўным каларытам» [2, с. 39]. У вучэбным дапаможніку для студэнтаў-філолагаў чытаем: «Абазначаючы адзін і той жа аб'ект рэчаіснасці, сінанімічныя фразеалагізмы адрозніваюцца або адценнем значэння, або стылістычнай афарбоўкай, або тым і другім адначасова» [3, с. 143]. Як бачым, усюды ўвага акцэнтуюцца на семантычных і стылістычных адрозненнях паміж фразеалагізмамі аднаго і таго ж сінанімічнага рада. Яны, выходзіць, як бы абавязковыя.

Больш прымальнае вызначэнне сінонімаў знаходзім у І.Я. Лепешава: «Фразеалагічныя сінонімы абазначаюць адно і тое ж паняцце, маюць тоеснае ці гранічна блізкае значэнне, належаць да аднаго семантыка-граматычнага тыпу, але звычайна адрозніваюцца адзін ад другога адценнямі значэння, стылістычнай афарбоўкай і іншымі адметнымі адзнакамі» [4, с. 87]. Па-першае, тут гаворыцца, што «звычайна адрозніваюцца», значыць, могуць і не адрознівацца. Па-другое, як відаць з далейшага выкладу матэрыялу, І.Я. Лепешаў пад «іншымі адметнымі адзнакамі» разумее (і паказвае на канкрэтных прыкладах) такія адметнасці, як «адрозненні граматычнага характару», «неаднолькавыя спалучальныя магчымасці», «неаднолькавая структура», «адрозненні этымалагічным вобразам, непаўторнай унутранай формай» [4, с. 85–88].

Што да прыказак, то тут таксама ёсць шмат выразаў, дзе адна і тая ж з'ява асвятляецца неаднолькава, пры дапамозе розных вобразаў. Таму прыказкі, што выражаюць адно і тое ж або блізкае суджэнне і маюць сваю непаўторную вобразную аснову, таксама ўступаюць паміж сабой у сінанімічныя адносіны. Напрыклад, прыказкі *Кожны кулік сваё балота хваліць; Кожны старац сваю торбу хваліць; Кожны (усякі) цыган сваю*

кабылу хваліць хоць і маюць гранічна блізкае значэнне ‘кожны хваліць тое, што яму найбольш блізкае, дарагое’, але адрозніваюцца сваёй вобразнай асновай.

Аднак, у адрозненне ад фразеалогіі, сінанімічнасць прыказак у беларускім мовазнаўстве не знайшла свайго ўсебаковага і сістэмнага апісання. Праўда, пра тое, што многія прыказкі могуць уступаць у сінанімічныя сувязі, адзначаў яшчэ І.І. Насовіч у сваім «Зборніку беларускіх прыказак» (СПб., 1874), які слухна лічаць першым у гісторыі ўсходнеславянскай філалогіі тлумачальным слоўнікам прыказак. Прыказкі-сінонімы, ці прыказкі-варыянты, ў такім разе суправаджаюцца тут адсылкай тыпу «тое самае, што», «глядзі», «параўнай». Напрыклад, *Усе бабры дабры, адна выдра ліха яе бяры* адпавядае прыказцы *Усе людзі як людзі, адзін чорт не калпак*. Нямала прыказак, якія ў сэнсавых адносінах вельмі блізкія паміж сабой ці тоесныя, знаходзім і ў даведніку І. Шкраба і Р. Шкрабы «Крынічнае слова» (1987). На сінанімічнасць такіх прыказак паказваюць паметы «тое самае, што» або «параўн.»; напрыклад, *З ваўкамі жыць – па-воўчы выць* тое самае, што *Сярод варон жыўшы – варонай і каркай*. Сінанімічныя сувязі паміж прыказкамі адлюстраваны і ў «Слоўніку беларускіх прыказак» (2002), «Тлумачальным слоўніку прыказак» (2011) І.Я. Лепшава і М.А. Якалцэвіч. Калі прыказка мае сінанімы, то яны прыводзяцца тут у канцы тлумачальнай часткі пасля скарачэння **Сін.** (сінонімы). Напрыклад, *На ўсё воля божая. Сін.: Усе <мы> ходзім пад богам*.

Розныя сэнсавыя сувязі і адносіны паміж прыказкамі ўпершыню апісаў І.Я. Лепшава ў сваёй працы «Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства» (2006). Асобную ўвагу ён звяртае і на сінанімічнасць прыказак, адзначаючы, што «прыказкі-сінонімы маюць тоеснае ці гранічна блізкае значэнне і часцей за ўсё адрозніваюцца адна ад другой найперш сваёй унутранай формай (калі яны поўнасцю ці часткова іншасказальныя), іншы раз сэнсавымі адценнямі, стылістычнымі асаблівасцямі, структурай, індывідуальнай сітуацыйнай характарыстыкай» [5, с. 34].

Устойлівыя выразы, аб’яднаныя ў адным сінанімічным радзе, маюць як агульныя прыкметы, так і некаторыя разыходжанні ў сферы ўжывання, адценнях значэнняў, стылістычнай афарбоўцы і інш. Гэта дае падставу размяжоўваць (як і ў лексікалогіі) абсалютныя, семантычныя, стылістычныя, семантыка-стылістычныя сінанімы.

У лексікалогіі да абсалютных сінанімаў адносяць словы, якія «поўнасцю супадаюць па значэнню і ўжыванню пры магчымым разыходжанні ў спалучальнасці» [6, с. 280]. Што да абсалютных фразеалагічных сінанімаў (яны яшчэ маюць назвы адэкватныя, поўныя, раўназначныя), то яны «поўнасцю супадаюць у сваім значэнні і сферы ўжывання» [7, с. 82]. Напрыклад, фразеалагізмы *ў бараду, у рукаў, у вус, у кулак* маюць значэнне ‘ціха і непрыкметна’, адносяцца да аднаго размоўнага стылю, аднолькавыя па спалучальнасці і структуры. Аднак, як слухна сказана ў «Фразеалогіі сучаснай беларускай мовы», «фразеалагізмы-сінонімы, нават тады, калі яны адэкватныя паводле семантыкі, стылістычнай афарбоўкі, структуры і спалучальнасці, усё роўна адрозніваюцца адзін ад аднаго сваім этымалагічным вобразам, непаўторнай унутранай формай» [4, с. 87–88]. Унутранай формай адрозніваюцца таксама і такія прыказкі-сінонімы (*Глухому дзве абедні не служаць і Глухім два разы ў касцёле не звоняць*), якія ўжываюць у адказ на просьбу паўтарыць сказанае, пры нежаданні паўтараць.

Пераважная большасць фразеалагізмаў і прыказак у сінанімічным радзе супадае ўсімі сваімі характарыстыкамі. Такія выразы адносяцца да ліку абсалютных. Абсалютныя фразеалагічныя сінанімы маюць агульнае значэнне, аднолькавае лексічнае акружэнне, не адрозніваюцца стылістычнай афарбоўкай і таму могуць узаемазамяняць адзін другога ў любых кантэкстах. Напрыклад, такой асаблівасцю, як відаць з прыведзеных ніжэй сказаў, валодаюць выразы *ад (з) краю да краю; з канца ў канец; з краю ў край; удоўж (уздоўж) і ўпонак* (у 1 знач.) са значэннем ‘у розных кірунках, усюды, з аднаго канца да другога’: 1) *Хмары неба ўсцілалі мо тысячу раз, перуны білі з краю да краю*

(Я. Купала); 2) *Маладосць з краю ў край мяне весела кідала* (П. Панчанка); 3) *Пад нагамі ўздрыгвала і ўгіналася балотная глеба, перарэзаная ўздоўж і ўпоперак канавамі* (М. Капыльвіч); 4) *Сяло выдавалася глухім і сонным. І быццам усё яно – з канца ў канец – было заліта сінькай* (А. Кудравец).

Абсалютнымі фразеалагічнымі сінонімамі з'яўляюцца, напрыклад, і выразы з такіх сінанімічных радоў: 1) *за мяжой, за граніцай*; 2) *за мяжу, за граніцу*; 3) *з-за мяжы, з-за граніцы*. Тут кампаненты, суадносныя з паўназначнымі часцінамі мовы, і на ўзроўні слова выступаюць як абсалютныя сінонімы. Так, у ТСБМ чытаем: а) *мяжа* – 'пагранічная лінія паміж сумежнымі дзяржавамі; граніца'; б) *граніца* – 'прыродная або ўмоўная лінія, якая раздзяляе два сумежныя ўчасткі зямлі, дзве адміністрацыйна-тэрытарыяльныя адзінкі і пад.; мяжа'. Увайшоўшы ў склад фразеалагічных адзінак, словы *мяжа* і *граніца* не страцілі сваёй сінанімічнасці. Яны, як і ў папярэдніх апісаных выпадках, узаемазаменяльныя ў любым кантэксце.

Супадаюць сваім значэннем і без усякіх абмежаванняў могуць замяняць адна адну ў любых кантэкстах і прыказкі *Лепш едучы змерзнуць, чым ідучы спацець* і *Лепш дрэнна ехаць, чым добра ісці ў кантэксце*: 1) *Людзі кажуць: лепш едучы змерзнуць, чым ідучы спацець. І ўсё ж да вайны, калі аўтобусы былі не ў модзе, чурлыўцы не зваясалі на гэтую разумную прымаўку. Яны дапіналі на сваіх дваіх ажно да Мінска* (В. Шырко) і 2) *Ехаць на кані хоць і было мулка ды парка, асабліва сыспаду, аднак праўду кажуць дасціпныя людзі, што лепей дрэнна ехаць, чым добра ісці* (І. Чыгрынаў).

Як ужо адзначалася вышэй, у сінанімічныя рады аб'ядноўваюцца і такія выразы, якія маюць некаторыя разыходжанні семантычнага, стылістычнага і іншага характару. Разгледзім спачатку стылістычныя сінонімы.

Гаворачы пра асаблівасці выкарыстання фразеалагізмаў-сінонімаў і прыказак-сінонімаў у пэўных стылях мовы, варта адзначыць, што сінанімічныя рады складаюцца як са стылістычна аднародных адзінак, так і з выказаў рознай стылявой прыналежнасці. Напрыклад, размоўнымі з'яўляюцца фразеалагізмы-сінонімы *гнуць (сагнуць, скруціць) у бараноў рог, гнуць (сагнуць) у дугу (у крук), гнуць (сагнуць) у тры пагібелі*; функцыянальна не замацаванымі – *зводзіцца (звесціся) на нішто, сыходзіць на нішто* (у 2 знач.); прастамоўнымі – *на ліха, на халеру, на хваробу, на чорта, на храна, да д'ябла* (у 3 зн.); кніжнымі – *ва ўладзе, пад уладай*. А ў сінанімічным радзе са значэннем 'без таго, на што разлічваў, спадзяваўся хто-н., чаго дабіваўся' фразеалагічныя адзінкі з *такам, на бабах, з носам* выступаюць як размоўныя, фразеалагізм *без штаноў* – прастамоўны, *ні з чым* – функцыянальна не замацаваны. Прывядзём яшчэ прыклады стылістычных фразеалагізмаў-сінонімаў, адзначаючы ў дужках іх функцыянальна-стылявую прыналежнасць: 1) *як баран на новыя вароты* (праст.), *як гусь на бліскавіцу* (разм.); 2) *галава варыць* (разм.), *галава на плячах* (разм.), *кацялок варыць* (праст.), *мазгі вараць* (праст.); 3) *на брата* (разм.), *на рыла* (праст.), *на нос* (праст.); 4) *не прападзе* (разм.), *не стане* (разм.), *не заржавее* (праст.); 5) *палічыць рэбры* (праст.), *даваць волю рукам* (разм. у 1 знач.), *лічыць зубы* (праст.), *лупіць скуру* (разм. у 1 знач.), *распускаяць рукі* (разм.).

Нязначная частка фразеалагізмаў, якія ўваходзяць у адзін сінанімічны рад, мае адрозненні ў экспрэсіўна-ацэначнай афарбоўцы. Так, значэнне 'хабар, звычайна грашовы' рэалізуецца адзінкамі *у лапу, куку ў руку*. Абедзве яны належаць да размоўнага стылю, але выраз *у лапу* надзелены адценнем неадабрэння. У размоўным стылі выкарыстоўваюцца і сінанімічныя фразеалагізмы з *мукой і не пыльна, і дома і замужам*, але першы з іх мае адценне неадабрэння, другі – жартаўлівасці.

Стылістычныя сінонімы-прыказкі, як і фразеалагізмы, адрозніваюцца эмацыянальна-стылістычнай афарбоўкай, функцыянальна-маўленчай сферай ужывання. Параўнаем дзве сінанімічныя прыказкі: *Маной свет пройдзеш, а назад не вернешся* і *Ухлусні кароткія ногі* 'няпраўда недаўгавечная, несумленнасцю многага не даб'еш-

ся'. Выражаючы аднолькавае значэнне, першы выраз мае яшчэ сітуацыйную характарыстыку: кажуць з асуджэннем пра таго, хто жыве падманам, несумленна. Розную эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку маюць і сінанімічныя выразы *Гавары, ды не ўсё дагары* і *Гаворыць (-ыш), а ў роце холодна*. Першы з іх надзелены адценнем неадабрэння, а другі – насмешкі. У сінанімічным радзе *Жыццё закон нязломны мае: ніколі праўда не ўмірае; Праўду не схаваш; Усё мінецца, а праўда застаецца* першая прыказка адносіцца да разрады кніжных, а дзве другія – да размоўных.

Семантычныя сінанімы характарызуюцца тым, што, абазначаючы адно і тое ж паняцце, адрозніваюцца адценнем у значэннях, захоўваючы тоесную стылістычную афарбоўку. Так, фразеалагізм *да абуха* мае значэнне 'да поўнай непрыгоднасці'. Сінанімічны выраз *да ручкі* ўскладнены яшчэ адценнем 'да бязвыхаднага, распачнага становішча'.

У асобных выпадках сінанімічны рад складаецца больш чым з дзвюх фразеалагічных адзінак. Акрамя агульнага значэння некаторыя з іх утрымліваюць у сабе сваё, спецыфічнае адценне. Так, у сінанімічныя адносіны ўступаюць адзінкі *без духу, як падсмалены, як дуж, як на крыллях, як з перуна, без агляды* (у 1 зн.), *без душы, без памяці* (у 1 зн.), *як мага* (у 1 зн.), *як на пажар*. Усе яны аб'яднаны агульным значэннем 'вельмі хутка'. Але некаторыя, акрамя агульнага значэння, маюць і такія дадатковыя адценні: *як на пажар, як мага* (у 1 зн.) – 'імкліва', *без душы, без духу* – 'як толькі можна', *без агляды* – 'паспешліва', *без памяці* – 'не зважаючы ні на што'.

Розніцца сэнсавымі адценнямі і прыказкавыя сінанімы, таму што ў аснову кожнага выразу пакладзены розныя вобразы. Напрыклад, у сінанімічным радзе *З музыкі хлеб невялікі* і *У музыкі хлеб невялікі, а спявакі маюць ніякі* паміж прыказкамі ёсць невялікія сэнсавыя адрозненні пры агульным для іх значэнні 'заробак у музыканта невялікі, незайздросны': апошні выраз утрымлівае дадатковую сему 'і спевакоў'. Параўнаем яшчэ: *Хто рыбу вудзіць, той гаспадаром не будзець* і *Хто палюе і рыбаць, той хлеба не бачыць*. Такія неадэкватныя прыказкавыя сінанімы варта лічыць семантычнымі. Да гэтай групы належаць таксама прыказкі *Куды вецер, туды і дым* і *Куды іголка, туды і нітка*, што характарызуюць людзей, цесна звязаных паміж сабой (але разам з тым другая прыказка суадносіцца часцей за ўсё з характарыстыкай мужа і жонкі). Ці яшчэ: у прыказцы *Хто гняздо ўе, у таго і ўеца* не ўсе кампаненты атрымалі пераасэнсаванне, таму яе змест перадаецца з выкарыстаннем гэтых непераасэнсаваных слоў: 'хто стараецца ўладкаваць сваё жыццё, таму і ўдаецца гэта'. Сінанімічны ж выраз *Хто дбае, той і мае заўсёды ўжываецца* толькі ў прамым значэнні і не патрабуе тлумачэння. Агульны сэнс гэтай прыказкі вынікае з прамых значэнняў яе слоў-кампанентаў.

Нязначная колькасць сінанімічных фразеалагізмаў адрозніваецца і семантычнымі, і стылістычнымі якасцямі адначасова. Напрыклад, фразеалагічныя адзінкі *з кандачка, з налёту* (у 3 зн.), *з наскоку* (у 2 зн.), *з бухты-барахты* аб'яднаны агульным значэннем 'не задумваючыся, не разважаючы (рабіць што-н.)'. Выраз *з кандачка* мае адценне 'несур'ёзна', а *з бухты-барахты* – 'раптоўна'. Што да стылістычных асаблівасцей, то фразеалагізмы *з налёту* (у 3 зн.), *з наскоку* (у 2 зн.), *з бухты-барахты* выкарыстоўваюцца ў размоўным стылі, а выраз *з кандачка* – прастамоўны, з адценнем неадабрэння. Яшчэ прыклады: 1) *як смала* – 'неадчэпна, дакучліва' (разм.), *з нажом да горла* – 'вельмі рашуча і неадступна' (праст.); 2) *шыварат-нашыварат* 'не так, як трэба, як павінна быць' (разм.), *сікась-накась* – 'не так, як трэба; наперакос' (праст.).

Семантычныя і стылістычныя адрозненні адначасова могуць утрымліваць у сабе і сінанімічныя прыказкі. Разгледзім гэта на прыкладзе. Прыказка *Не пад'ясі – і залатую фурманку аддасі* ўжываецца са значэннем 'каб не быць галодным, мусіш пакарыцца абставінам, будзеш гатовы аддаць апошняе'. Сінанімічная прыказка *Голад не цётка* адрозніваецца адценнямі лагічнай характарыстыкі 'голад вымушае пакарыцца абставінам, рабіць што-небудзь не так, як хацелася б' і ўтрымлівае дадатковую інфармацыю стыліс-

тычнага плана: кажуць ў апраўданне дзеянняў, звязаных з пошукамі ежы. Семантыка-стылістычнымі сінонімамі з'яўляюцца прыказкі і ў такіх сінанімічных радах: 1) *Быць бычку на вярочцы; Будзе і на крапіву мароз*; 2) *Не кажы гоп, пакуль не пераскочыш; Не хваліся, ідучы на раць; Хваляцца з кірмашу едучы*.

Варта адзначыць, што ў шматчленных сінанімічных радах не ўсе прыказкі будуць адэкватныя паводле семантыкі, стылістычных асаблівасцей. Так, прыказкі *Добрае далёка чуваць, а дрэннае яшчэ далей* і *Добрая слава далёка ідзе, а кепская яшчэ далей* маюць значэнне 'дрэнная слава распаўсюджваецца хутчэй і далей, чым добрая', а сінанімічная да іх моўная адзінка *Добрая слава на паліцы ляжыць, а благая па дарожцы бяжыць* ужо адрозніваецца семантычным адценнем і абазначае 'добрае пра чалавека можа застацца і невядомым, а дрэнная слава распаўсюджваецца хутка'. Абсалютнымі сінонімамі з'яўляюцца таксама прыказкі *Напрасткі <адна> варона лятае, затое <ніколі> дома не бывае; Пойдзеш нацянькі – праходзіш тры дзянькі і Хто прамікуе, той дома не начуе*. Усе яны ўжываюцца ў сітуацыі, калі гавораць пра таго ці таму, хто хоча ісці куды-небудзь напрасткі, нацянькі. Разам з тым гэтыя прыказкі маюць экспрэсіўна-ацэначную афарбоўку (выражаюць неадабрэнне). Сінанімічны ж да іх выраз *Крывая дарога з простаю смяецца* адрозніваецца і сітуацыйнай, і стылістычнай характарыстыкай і абазначае 'па абходнай, крывой дарозе ісці або ехаць больш надзейна, чым напрасткі, нацянькі'.

Сінанімічны рад у лексікалогіі ўзначальваецца, як вядома, дамінантай, словам, якое найбольш выразна перадае агульнае значэнне лексем усёй сінанімічнай групы, не мае дадатковых адценняў. У сінанімічным радзе фразеалагізмаў далёка не заўсёды можна лёгка і адназначна вылучыць такі выраз-дамінанту. Таму даследчыкі па-рознаму ставяцца да вырашэння гэтага пытання. Так, А.С. Аксамітаў дамінантай сінанімічнай групы лічыць пераменныя словазлучэнні або словы, а фразеалагізмы, на яго думку, «у гэтай ролі выступаць не могуць, бо іх семантычнай структуры ўласціва ў значнай ступені канкрэтнасць» і што фразеалагізмы сінанімічнага рада адрозніваюцца адзін ад другога «семантычнымі адценнямі, стылістычнай афарбоўкай, сферай ужывання і г.д.» [2, с. 40]. Значым, аднак, што падобныя адрозненні ёсць і ў сінанімічных радах слоў, але тым не менш кожны рад мае дамінанту. М.І. Сідарэнка таксама прытрымліваецца думкі, што ў сінанімічным радзе фразеалагізмаў нельга знайсці дамінанту, яе замяняе агульнае для ўсіх членаў сінанімічнай групы слова ці словазлучэнне, якое носіць назву ідэаграмы [7, с. 92].

Ёсць і іншыя погляды. Так, аўтары вучэбнага дапаможніка «Сучасная беларуская мова: Лексікалогія. Фразеалогія» ўказваюць на тое, што «фразеалагізмы, звязаныя сінанімічнымі адносінамі, утвараюць сінанімічныя рады, узначальваюць якія дамінанты, у ролі дамінанты выступае нейтральны фразеалагізм» [3, с. 143]. Але з такім сцвярджаннем наўрад ці можна згадзіцца, бо, як вядома, амаль усе фразеалагізмы, за вельмі рэдкім выключэннем, надзелены экспрэсіўнасцю. «Экспрэсіўнасць, – піша В.М. Макіенка, – з'яўляецца катэгарыяльнай уласцівасцю фразеалагізма» [8, с. 173]. Таму сярод фразеалагізмаў, у адрозненне ад слоў, няма нейтральных міжстылёвых выказаў.

Думаецца, што пытанне пра дамінанту ў сінанімічным радзе фразеалагізмаў становіцца вырашана У.П. Жукавым, які ў прадмове да «Слоўніка фразеалагічных сінонімаў рускай мовы» піша: «Апорны (загалоначны) фразеалагізм з'яўляецца самым ужывальным у сінанімічным радзе, валодае шырокай спалучальнасцю і, што асабліва важна, больш ці менш актыўна здольны замяшчаць другія сінанімічныя звароты ў кантэксце» [9, с. 14]. І яшчэ: зварот-дамінанта «без урону для сэнсу замяняе любы фразеалагізм у любым кантэксце, тады як адваротнай замены можа і не быць» [9, с. 5].

У сінанімічным ж радзе прыказак І.Я. Лепешаў прапануе вылучаць дамінанту па тых жа самых крытэрыях, як і ў фразеалогіі, г.зн. дамінантай лічыць «найчасцей

ужывальную прыказку, якая больш-менш свабодна можа замяшчаць іншыя прыказкі пры іх рэалізацыі ў адпаведных маўленчых кантэкстах» [5, с. 36]. І ў якасці прыкладу прыводзіць такія сінанімічны рад: *Ад крывого дрэва не бывае прамого ценю; Вецеўка ад дрэва недалёка адскочыла; Калі бацька рыбак, то і сын глядзіць на ваду; Яблык ад яблыні недалёка падае; Які куст, такі і адростак; Якое дрэва, такі і клін, які бацька, такі і сын; Якое карэнне, такое і насенне*. Далей адзначаецца, што на ролю «дамінанты найбольш падыходзіць прыказка *Яблык ад яблыні недалёка падае*. Яна не толькі найбольш частотная па сваёй ужывальнасці, але і мае больш шырокі сэнсавы змест, абазначае 'свае недахопы або станоўчыя рысы дзеці пераймаюць ад бацькоў'. Некаторыя ж іншыя прыказкі гэтай сінанімічнай групы ўжываюцца як выказванне пра перайманне дзецьмі ад бацькоў толькі недахопаў, якіх-небудзь заганаў, але не станоўчых рыс, схільнасцей» [5, с. 36]. Кіруючыся гэтым метадам, паспрабуем вызначыць дамінанту ў некалькіх сінанімічных радах.

Так, у сінанімічным радзе *косць ад косці, кроў ад крыві, плоць ад плоці, плоць і кроў* дамінантай варта лічыць першы выраз *косць ад косці*. Па-першае, ён прыйшоў у беларускую мову раней, чым іншыя. Гэта этымалагічна запазычанне з царкоўнаславянскай мовы паходзіць з Бібліі, са слоў Адама, які, прачнуўшыся і ўбачыўшы Еву, зробленую з яго рабрыны Богам, сказаў: «Вось гэта косць ад касцей маіх і плоць ад плоці маёй» [10, с. 198]. Два іншыя выразы (*кроў ад крыві, плоць ад плоці*) склаліся па мадэлі папярэдняга фразеалагізма. Яшчэ адзін выраз (*плоць і кроў*) узнік «на базе семантычна тоесных фразеалагізмаў *плоць ад плоці, кроў ад крыві, косць ад косці* ў выніку аб'яднання першых кампанентаў двух выказаў» [10, с. 139]. Па-другое, фразеалагізм *косць ад косці* найбольш ужывальны. Ён свабодна замяшчае ў любым кантэксце ўсе тры іншыя выразы.

Сінанімічнымі адносінамі звязаны таксама фразеалагізмы *да лямпачкі, ні ішоў <i> ні ехаў, трын-трава*. Дамінантай выступае выраз *да лямпачкі*. Ён валодае найбольш шырокай спалучальнасцю сярод адзначаных сінанімічных адзінак. Гэты фразеалагізм ужываецца пры дзейніку са значэннем асобы, канкрэтнага ці абстрактнага прадмета, у той час як фразеалагічная *адзінка ні ішоў <i> ні ехаў* – толькі пры дзейніку са значэннем абстрактнага прадмета, а выраз *трын-трава* – пры дзейніку са значэннем абстрактнага прадмета ці (рэдка) асобы. Таму ў кантэксце фразеалагізм *да лямпачкі* можа замяняць усе сінанімічныя адзінкі, а адваротная замена не заўсёды магчымая.

Вось яшчэ некалькі сінанімічных радоў, у якіх дамінантай выступае першы выраз: 1) *выходзіць у людзі, выходзіць на арбіту, выбівацца ў людзі, ісці ўгору, ісці ў людзі, далёка прайсці, прабіваць сабе дарогу, працярэбляваць сабе шлях*; 2) *так сабе* (у 3 знач.), *ні тое ні сёе* (у 1 знач.), *ні рыба ні мяса, ні богу свечка ні чорту качарга, сярэдзінка на палавінку* (у 1 знач.), *ні два ні паўтара* (у 1 знач.), *сюды-туды* (у 3 знач.); 3) *на вачах, на памяці, за памяць, пры памяці*.

А цяпер возьмем прыказкавы сінанімічны рад *Зняўшы галаву, на валасах не плачуць; Прапала кароўка, прападай <i> вяроўка; Прапаў конік, прападай і хамуток*. Тут хоць прыказкі і пададзены ў алфавітным парадку, але ў ролі дамінанты будзе выступаць першая прыказка, паколькі яе семантычны аб'ём большы, чым у астатніх, і яна абазначае 'страціўшы важнае, вялікае, няма чаго шкадаваць малое, дробязі. Гаворыцца, калі позна і бескарысна шкадаваць што-н.'. Яна існуе і ў рускай мове (*Снявши голову по волосам не плачут*), па гэтай прычыне, напэўна, і вызначаецца шырокай ужывальнасцю. Паспрабуем прааналізаваць яшчэ двухчленны сінанімічны рад *Здараецца, што і доктар ад жывата качаецца; Конь на чатырох нагах, і то спатыкаецца*. Тут на месца дамінанты прэтэндуе другая прыказка. Нягледзячы на тое, што сітуацыйная характарыстыка ў іх аднолькавая ('гаворыцца ў апраўданне чыёй-н. памылкі'), другая прыказка ўжываецца ў дачыненні да любога чалавека і мае значэнне 'кожны можа памыліцца,

апынцуца ў цяжкім становішчы'. Сэнсавы змест першай прыказкі вужэйшы, паколькі яе выкарыстоўваюць у апраўданне промаху ўжо бывалага чалавека. Разам з тым (па дадзеных картатэкі аўтараў «Тлумачальнага слоўніка прыказак») другі выраз больш распаўсюджаны. Значыць, дамінантай з'яўляецца прыказка *Конь на чатырох нагах, і то спатыкаецца*. І ўсё ж такі думаецца, што беспамылкова выдзеліць дамінанту ў сінанімічным радзе прыказак і фразеалагізмаў не заўсёды атрымліваецца, бо для гэтага трэба найперш мець вялікую картатэку, каб пераканацца, што менавіта дадзены выраз мае найбольшую ўжывальнасць. І ўвогуле, выдзяленне дамінанты – адна з ключавых праблем сінаніміі.

Ва ўстойлівых адзінках мовы пераважаюць сінанімічныя рады, што складаюцца з двух выразаў. Напрыклад, са значэннем 'вельмі гарача, запальчыва; у гневе і раз'ю-шанасці' ўжываюцца фразеалагізмы з *пенай на губах, з жарам*. У двухчленныя рады ўваходзяць і такія адзінкі: *пераходзіць рубікон, ісці ва-банк; да сёмага поту, да ўпаду; улазіць у скуру, ставіць сябе на месца; (відаць) птушку на палёце, (відаць) пана на халёвах; язык не паварочваецца, язык не слухае* і інш. Ці, напрыклад, прыказкі *Каля вады <ходзячы> намочышся* і *Каля мукі ходзячы, запылішся* выкарыстоўваюцца з агульным значэннем 'будучы звязаным з чым-небудзь, можаш аказацца замешаным у што-небудзь заганнае'. Па дзве прыказкі ўваходзяць і ў такія сінанімічныя рады: *На злодзеі шапка гарыць* і *Хто парася ўкраў, у таго ў вушах пішчыць; Пі ды еш, пакуль рот свеж, бо як умрэш, то і калом не ўпрэш* і *На тым свеце не дадуць*.

Радзей сінанімічныя рады ўключаюць па тры і больш прыкладаў: 1) *Пакуль да Бога, то (дык) чорт душу выме; Пакуль сонца ўзыдзе, раса вочы выесць; Пакуль траўка падрасце, конік з голаду памрэ*. 2) *Узяўся за гуж, не кажы, што не дуж; Калі ўлез у дугу, дык не кажы, што не магу; Назваўся груздом – лезь у кош; Пусціўся Мікіта ў валакіту, дык ідзі і назад не аглядайся*. Самы вялікі сінанімічны рад прыказак складаецца з дзевяці выразаў. Так, скажам, замілаванне да роднага краю, да мясцін, дзе нарадзіўся хто-небудзь, выражаюць прыказкі *Дарагая тая хатка, дзе радзіла (нарадзіла) мяне матка; Дзе воўк радзіўся, там і куст яму міл; Дзе нарадзіўся, там і прыгадзіўся; Для ўсякай птушачкі сваё гняздо мілае; Міл той куток, дзе абрэзалі пупок; Мой родны кут, як ты мне мілы; Няма лепшае справы ад свае хаты; Родная зямелька як зморанаму пасцелька; У родным краю, як у раю*.

А самы вялікі сінанімічны рад фразеалагізмаў складаецца з 55 адзінак, якія маюць значэнне 'вельмі многа': *хоць адбаўляй, абою няма, ад пуза, без ліку, без меры, будзь здароў, бяры не хачу, валіцца цераз горла, вышэй галавы, да гібелі, дай бог, дай бог кожнаму, да ліха* і інш.

У некаторых выпадках фразеалагізмы і словы з'яўляюцца падобнымі ці блізкімі па значэнні. Таму складальнікі сінанімічных слоўнікаў нярэдка ўключаюць у сінанімічныя рады як словы, так і фразеалагічныя адзінкі. Так, напрыклад, у «Слоўніку сінонімаў і блізказначных слоў» М.К. Клышкі (2005) у адным артыкуле як сінанімічныя падаюцца лексемы *няёмка, нязручна, несамавіта; ніякавата, ніякава* і фразеалагізм *не па сабе*. У тым жа слоўніку аб'яднаны ў сінанімічную групу адзінкі *далёка, воддаль, наводшыбе, за светам*. Фразеалагізм *за светам* адрозніваецца ад сінанімічных лексем тым, што ўтрымлівае ў сваёй смантыцы прыкмету «вельмі» і абазначае не проста 'далёка', а 'вельмі далёка'. Можна сказаць, што ў смантычных адносінах гэты выраз багацейшы за любую лексему з гэтай сінанімічнай групы. Прысутнічае ў фразеалагічнай адзінцы і ацэначнасць, што не характэрна для слоў.

Лексічная і фразеалагічная, парэміялагічная сінанімія маюць прынцыповыя адрозненні. «У сінанімічную групу павінны аб'ядноўвацца моўныя адзінкі толькі аднаго парадку: словы са словамі, фразеалагізмы з фразеалагізмамі, свабодныя словазлучэнні са свабоднымі словазлучэннямі» [11, с. 4] і адпаведна прыказкі з прыказкамі.

Фразеалагізмы, утвораныя па аднолькавых мадэлях (словазлучэння, спалучэння, сказа), уступаюць у сінанімічныя адносіны з адзінкамі не толькі сваёй структурнай разнавіднасці. Так, сінанімічны рад са значэннем ‘вельмі малы’ ўтвараюць выразы дзвюх структурных разнавіднасцей: *з вузел, аршыны з шапкай, ад гаршка паўвярышка, ад зямлі не адрас, жабе па калена, кату па пята, пад стол пяшком ходзіць*. Або яшчэ, напрыклад, сінанімічны рад са значэннем ‘вельмі далёка’ складаецца з адзінак, якія не змяняюцца і выконваюць у сказе адну сінтаксічную функцыю акалічнасці: *за свет, дзе макар козы пасе* (у 1 зн.), *за блізкі свет, за свет вочы, куды крумкач касцей не заносіў, куды макар цялят не ганяў* (у 1 зн.), *к чорту на рогі, на край свету* (у 1 зн.).

Сінанімічныя фразеалагізмы з аднолькавай граматычнай структурай і сінанімічныя прыказкі-сказы могуць уключаюць у сябе адзінкі, пабудаваныя як па розных, так і па аднолькавых сінтаксічных мадэлях. У сувязі з гэтым вылучаюцца аднаструктурныя, рознаструктурныя і падобнаструктурныя адзінкі.

Аднаструктурныя фразеалагічныя сінанімы маюць аднолькавую сінтаксічную схему. Напрыклад, сінанімічны рад са значэннем ‘з-пад чыёй-н. улады, залежнасці’ складаецца з фразеалагізмаў, пабудаваных па мадэлі «прыназоўнік з + назоўнік у родным склоне»: *з лап, з кіцюркоў, з рук*. Або сінанімічныя адзінкі *грудзі ў грудзі, вочы ў вочы, лоб у лоб, нос у нос, твар у твар* (у 1 зн.) утвораны па схеме «назоўнік + прыназоўнік + назоўнік». У гэтым сінанімічным радзе ёсць і падобнаструктурныя выразы, адзін з кампанентаў якіх адрозніваецца іншай склонавай (носам у нос, тварам у твар (у 1 зн.)), ці прыназоўнікава-склонавай формай (тварам да твару (у 1 зн.)). Аднолькавымі паводле сваёй структуры з’яўляюцца і прыказкі, аб’яднаныя ў наступныя сінанімічныя рады: 1) *Без струманту і вошы не заб’еш; Без начыння і лапця не спляцеш*. 2) *Баязліўцу і заяц – воўк; Баязліваму і корч мядзведзь*. 3) *І за лучынку знойдзе прычынку; І за шчэпку знойдзе прычэпку* і інш.

Што да рознаструктурных фразеалагізмаў, то яны ўтвараюць такія сінанімічныя рады, у якіх фразеалагічныя адзінкі пабудаваныя па розных, непадобных мадэлях, напрыклад: 1) *ад выпадку да выпадку, час ад часу* (у 1 зн.), *час-часом, не-не ды і*; 2) *ні ішоў і ні ехаў, да лямпачкі, трын-трава*; 3) *малады ды ранні, з маладых ды ранні*. Адрозніваюцца сваёй структурай і прыказкі *Кабыла з воўкам цягалася, хвост ды грыва асталася; Хто дужшы, той прутшы*. Першая з іх пабудавана на ўзор бяззлучнікавага сказа, а другая – складаназалежнага. Або: *Варона з куста, а пяць на куст; Святое месца пустым не бывае*.

Сінанімічны рад можа складацца і з падобнаструктурных прыказак, г.зн. такіх, якія належаць да аднаго структурнага тыпу, але кампанентная напоўненасць і сінтаксічная сувязь паміж кампанентамі іншыя. Напрыклад: 1) *Каторы конь цягне, таго і паганяюць; Хто цягне, на таго і навальваюць*. 2) *Не тады вучацца плаваць, калі вада ў рот плыве; Не тады сабак кормяць, як на паляванне ісці*.

У некаторых выпадках у адзін сінанімічны рад уключаюцца выразы, частка якіх пабудавана па адной схеме, а астатнія з’яўляюцца рознаструктурнымі. Так, са значэннем ‘зусім нічога’ ўжываюцца такія адзінкі: *ні бэ ні мя, ні а ні бэ, ні вуха ні рыла, ні цэ ні бэ, ні ў зуб, ні бельмеса*. Першыя чатыры фразеалагізмы маюць адну мадэль і з’яўляюцца аднаструктурнымі, апошнія два належаць да рознаструктурных. Параўнаем сінанімічны рад прыказак *Воўк казе не таварыш; Гусь свінні не таварыш; Пешы коннаму не таварыш* (у 2 зн.) і *Арлу з савой не па дарозе*. Па адной і той жа мадэлі (на ўзор бяззлучнікавага сказа) пабудаваны і прыказкі *Прапала кароўка, прападай і вяроўка; Прапаў конік, прападай і хамуток*. Трэцяя, сінанімічная да іх прыказка *Зняўшы галаву, на валасах не плачуць*, мае ўжо структуру простага сказа, ускладненага адасобленай акалічнасцю, выражанай дзеепрыслоўным зваротам.

Такім чынам, з'ява сінаніміі ўласціва не толькі словам, але і фразеалагізмам, прыказкам. Прычым, калі 62% фразеалагізмаў уступаюць у сінанімічныя адносіны, то сярод прыказак прыкладна толькі 30% выразаў ахоплены гэтай з'явай. У фразеалогіі і парэміялогіі, як і ў лексікалогіі, вылучаюцца абсалютныя, семантычныя, стылістычныя і семантыка-стылістычныя сінанімы. Калі сінанімічны рад складаецца больш чым з двух выразаў, то тут могуць суседнічаць розныя тыпы сінанімаў. Ва ўсіх сінанімічных радах фразеалагізмаў і прыказак з той ці іншай доляй верагоднасці можна вылучыць дамінанту. І хоць адносна гэтага пытання існуюць розныя меркаванні, прапаноўваюцца пэўныя крытэрыі, паводле якіх вызначаецца адзінка (выраз), што ўзначальвае сінанімічны рад. Сінанімічныя прыказкі і фразеалагізмы, утвораныя па аднолькавых сінтаксічных мадэлях, уступаюць у сінанімічныя адносіны і з адзінкамі іншых структурных разнавіднасцей. У адпаведнасці з гэтым сінанімічныя рады могуць складацца з аднаструктурных, падобнаструктурных і рознаструктурных адзінак, а нярэдка і змешаных.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Янкоўскі, Ф. М. Беларуская фразеалогія / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Народная асвета, 1981. – 79 с.
2. Аксамітаў, А. С. Беларуская фразеалогія / А. С. Аксамітаў. – Мінск : Выш. шк., 1978. – 224 с.
3. Красней, В. П. Сучасная беларуская мова: Лексікалогія. Фразеалогія / В. П. Красней, У. М. Лазоўскі, І. М. Шчарбакова. – Мінск : Універсітэцкае, 1984. – 175 с.
4. Лепешаў, І. Я. Фразеалогія сучаснай беларускай мовы / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Выш. шк., 1998. – 271 с.
5. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства / І. Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2006. – 279 с.
6. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
7. Сидоренко, М. И. Парадигматические отношения фразеологических единиц в современном русском языке / М. И. Сидоренко. – Л., 1982. – 108 с.
8. Мокиенко, В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – М. : Высш. шк., 1980. – 270 с.
9. Жуков, В. П. Словарь фразеологических синонимов / В. П. Жуков, М. И. Сидоренко, В. Г. Шкляров. – М. : Рус. яз., 1987. – 440 с.
10. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Народная асвета, 1993.
11. Лепешаў, І. Я. Спрэчныя пытанні лексікалогіі / І. Я. Лепешаў // Роднае слова. – 1999. – № 10. – С. 69–77.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.03.2016

Sadovskaya A.S., Yakaltsevich M.A. Synonymous Paradigm of Phraseology and Proverbs

The article deals with the synonymy of phraseological units and proverbs as the manifestation of the semantic paradigm in the field of phraseology and paremiology. Special attention is given to the peculiarities of synonyms at the level of words and set expressions. Groups of semantic, stylistic, semantic and stylistic and complete synonyms are determined and described. The author attempts to define the dominant in the synonymous lines of phraseological units and proverbs and analyzes existing approaches to this problem. It is emphasized that the synonymous line must include the linguistic units of the same level. A phraseological as well as paremiological line of synonyms consists of the units of different syntactic patterns that allows to distinguish expressions of the same, similar and different structures.

УДК 821.161.3-91.311.6.

О.А. Лиденкова

канд. филол. наук, доц. каф. теории и практики английского языка
Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины

ЭСТЕТИКА ПОСТМОДЕРНИЗМА В БЕЛОРУССКОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ

В статье на примере творчества Л. Рублевской и С. Балахонова рассматриваются композиционные, художественно-стилистические особенности современной исторической прозы Беларуси с точки зрения проявления в ней таких постулатов эстетики постмодернизма, как ирония, метапроза, интертекстуальность, симулякр, прием игры, жанровый и стилиевой синкретизм, «двойное кодирование». Произведениям указанных авторов свойственен исторический ревизионизм, направленный на деконструкцию устоявшихся в обществе стереотипов и исторических мифологем. Гармоничное сочетание стилистики традиционного романа с отчетливыми признаками эстетики постмодернизма в творчестве Л. Рублевской позволяют отнести ее произведение к историографической метапрозе. Пародийность, мистификация, многоуровневая организация текста, обыгрывание трагедии в ироничном ключе с элементами черного юмора, скепсис, выраженный в отношении метарарративов, ярко проявляются в текстах С. Балахонова.

Введение

Конец XX – начало XXI в. – время очередного ренессанса исторической литературы. Если взять романы, отмеченные Букеровской премией за последнее десятилетие, большая часть из них будет принадлежать именно к категории исторической прозы: «Wolf Hall» и «Bring Up the Bodies» Х. Мэнтел (2009; 2012), «The Luminaries» Э. Каттон (2013), «The Narrow Road to the Deep North» Р. Флэнагана (2014), «A Brief History of Seven Killings» М. Джеймса (2015). «All the Light We Cannot See» Э. Дорр уже 95 недель держится в списке бестселлеров 2016 г. по версии The New York Times, а экранизация «The Revenant» М. Панке получила «Золотой глобус» и рекордные 14 номинаций на Оскар. Еще никогда, пожалуй, не существовало такого разнообразия поджанров данного вида художественного творчества: детектив, антиутопия, триллер, фэнтези, мистический, любовный, приключенческий романы, сага, наконец, альтернативная история. В 2010 г. была учреждена отдельная премия Вальтера Скотта в области исторической литературы, которая сразу вошла в число крупнейших и самых престижных премий Великобритании.

Отечественная литература следует вполне в русле мировых тенденций; вот только некоторые произведения в жанре исторической прозы, появившиеся за последние годы: «Пляц Волі» А. Пашкевича (2001), «Час чумы» В. Орлова (2005), «Літоўскі воўк» А. Наварича (2005), «Назаві сына Канстанцінам» Л. Дайнеко (2008), «Нічыё» А. Федоренко (2009), «Палігон» А. Лазуткина (2014), цикл романов о Прантише Вырвиче Л. Рублевской. Молодые начинающие авторы также все чаще обращаются к теме прошлого своей страны, нередко вступая в полемику со сложившимися в читательском сознании представлениями и мифологемами.

Отдельные аспекты развития современной белорусской исторической прозы рассматриваются в публикациях О. Безлепкиной («Авантурызацыя гісторыі», «Эвалюцыя гістарычнай прозы ў беларускай літаратуры»), П. Васюченко, А. Дорогокупец («Вытокі беларускай гістарычнай прозы», «Белорусская историческая проза XX–XXI веков: традиции и новаторство»), Н. Лысовой («Гістарычная проза Людмілы Рублеўскай: да характарыстыкі жанру»), Д. Мартиновича («Перыядызацыя беларускай гістарычнай літаратуры»), Л. Синьковой, М. Тычины, І. Штейнера, И. Шавляковой («Сутарэнні Альбартэні: рэміфалагізацыя беларушчыны ў “гісторыяцэнірычных” раманах Л. Рублеўскай») и др. В представленных работах раскрываются национальные особенности стиля и проблематики (в том числе идейная и художественная преемственность в эволюции

национального исторического романа), нациотворческие устремления новейшей белорусской литературы в свете постепенного изменения культурной парадигмы. Но отсутствие целостного, последовательного и комплексного изучения современной исторической прозы в условиях ее активного развития и постоянного обогащения новыми темами и формами обуславливают возрастающую актуальность подобных исследований.

Цель статьи – рассмотреть композиционные, художественно-стилистические особенности современной исторической прозы Беларуси с точки зрения проявления в ней эстетики постмодернизма на примере творчества Л. Рублевской и С. Балахонова. Анализ текстов осуществляется на основе типологического, сравнительно-сопоставительного и герменевтического подходов.

Представленные авторы в своем творчестве широко используют постмодернистские техники и приемы. Их тексты отличает высокая степень интертекстуальности, ироничность, пастиш, смешение жанров (истории, детектива, любовного и авантюрно-приключенческого романа, фэнтези, альтернативной истории), своеобразная игра с читателем, когда в финале опровергаются и переворачиваются сложившиеся мнения о героях и событиях (по принципу «все не то, чем кажется»), выбор героя-аутсайдера, «оборотня» (маргинала, предателя, неудачника). Например, Прантиш Вырвич (главный персонаж цикла романов Л. Рублевской), который вынужденно отправляется путешествовать по дорогам родной страны (и не только), вовсе не герой своего времени: «Нічога добрага ў тае дарозе людзі паспалітыя земляў тутэйшых не бачылі. Усё, што патрэбнае самавітаму гаспадару, маецца і тут, вунь ад таго балота да таго гая» [1, с. 33].

Отличительная черта текстов обоих авторов – необычная лексика (С. Балахонов), коллаж, некоторая «мозаичность» стиля, что может выражаться в периодической затянутости повествования и перегруженности его деталями. Например, стилистика повести С. Балахонова «Пятля зацятасці» напоминает лоскутное одеяло: динамичное развернутое повествование временами сжимается до неловких фраз школьного сочинения, а подросток в разговоре с приятелями выражается как опереточный герой-любовник: «Я прагну вяртаньня ў бязодню ейных вачэй» [2]. Подобным же образом главный злодей Анна от философских рассуждений о превратностях любви («Несупадзеньне – вечная драма, дзе ёсьць ён і яна») внезапно переходит к примитивному жаргону: «Я хутка дагнала, што безь некалькіх сьмертукнаў ня бачыць мне майго шчасьцейка», «Заставалася лавіць хвалю» [2]. И все это пересыпано аллюзиями на российский политический дискурс, в которых смешивается и противостояние западному либерализму, и активные поиски «пятой колонны»: «А яна не тэрарыстка? – спытала Леакадзія Крантоўская, каб не выглядаць у вачах дачушкі поўнай лібэралкай»; «Адказнасьць за выбухі ў шпіталі на сябе ўзяла ультра-нацыяналістычная тэрарыстычная арганізацыя “Пятое дрэво”» [2].

В романе Л. Рублевской «Прыгоды Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега: раман прыгодніцкі і фантазмагарычны» при знакомстве с новым персонажем или повороте сюжета динамика повествования нередко замирает, словно на паузе, и следует обширное отступление, в котором мы узнаём детали о семейных, политических и любовных перипетиях исторических и вымышленных фигур, которых вполне могло бы хватить еще на один роман. Точность в описании одежды, этикета, естественно-научных и медицинских представлений эпохи сквозит в каждой детали, даже в мимоходном упоминании камнеломки, «якая прыводзіць вадкасці цела да гармоніі і супакойвае». И внезапно в эту безупречную картину вторгаются лексические анахронизмы и даже арготизмы: «падла», «заваліць», «ё-маё», «злавіць нуду». Прекрасная паненка в роли дона Вито Корлеоне делает герою «прапанову», «ад якой немагчыма адмовіцца», владелец забуксовавшей кареты ожидаемо восклицает «няхай будзе пракляты той дзень, калі я атрымаў ліст са Слуцку і зажадаў княскіх дукатаў!», а слуга вспоминает о популярном понятии

«Weltschmerz»: «Саламея, ідзі сюды! І талерку нясі. Пан Вырвіч выйшаў са стану сусветнае тугі» [1, с. 52, 147]. Происходящее начинает казаться костюмированной постановкой, в которой актеры на минуту забыли слова и заговорили современным языком. Впечатление усиливает периодически звучащий голос автора, который привносит ноту назидательности и медитативности: «Але чалавек занадта цяжкі, каб жыць на паветраных ваствах. Яму патрэбна грувасціць камяні на камяні, змацоўваючы збудаванае чужой крывёю» [1, с. 89]. Сквозь исторически достоверные зарисовки с неизменным оттенком самоиронии просвечивают современные реалии: «адправілі на вал у пакаранне за тое, што выпала ім шчасце жыць у слаўным беларускім горадзе Слуцку» [1, с. 89].

Таким образом, писательница не дает читателю полностью погрузиться в созданную ей эпоху, словно напоминая, что любая реальность – конструкт нашего сознания, наше весьма субъективное представление о ней. Тщательно созданная историческая атмосфера исчезает, и читатель «выныривает» из умело созданного уютного мира в наполненную симулякрами реальность современности, где вынужден размышлять над решением экономических проблем мегаполиса: «Вось яна, неправадлівасць жыцця: маскарадныя фігуры ўважаюцца за адзіна праўдзівых, а ад існых жахаў адмахваюцца, як ад павуцінкі бабінага лета! Як жа не заплакаць прывіднымі слязьмі, не зажадаць назаўсёды пакінуць гэты зняверлівы няўдзячны горад, які б мог сваіх прывідаў скарыстаць, напрыклад, дзеля прывабы багатых замежных вандроўнікаў, ахвочых да жудасных цудаў» [1, с. 158].

Еще одна особенность текстов исследуемых авторов – деконструкция усвоенных общественным сознанием концепций истории. Это может быть как разрушение более частного, вписанного в сюжет греческого мифа («Прыгоды Пранціша Вырвіча», где Соломея – «Арыядна, якая без дапамогі Тэзея заваліла Мінатаўра»), так и более глобальное переосмысление общепринятого видения прошлого, что проявляется, например, в усилившемся стремлении вписать национальную литературу именно в европейскую культурную парадигму, преодолев инерцию восприятия страны как неотъемлемой части сначала Российской, а затем и Советской империй. Л. Рублевская сформулировала это как насущную необходимость наконец-то перестать смотреть на себя чужими глазами. В своем творчестве писательница стремится прежде всего опровергнуть т.н. «нізавы», «жабрацкі міф» (термин В. Окудовича) о белорусском народе, который «дурны ...як варона!»: «Мая мэта паказаць, што беларуская гісторыя – гэта еўрапейская гісторыя, зусім іншая, чым мы прывыклі, можа, бачыць, што там было сваё Адраджэнне і Асветніцтва, што там былі рыцары, дамы, філосафы, філасофскія дыспуты і рыцарскія турніры, што там адбывалася усё тое самае на тым самым ўзроўні, як і ў раманах Вальтэра Скота і Дзюма» [3].

Наибольшей деконструкции (в чем-то вразрез с официальной риторикой) подвергается стереотип о долгой истории взаимного единения белорусских земель и нашего восточного соседа: «Васемнаццатае стагодзьдзе для Беларусі сканчалася плачоўна – даўнія супастаты па кавалачку далучалі беларускія землі да сваёй імперыі» («Мой родны кіт» С. Балахонова) [4]. При этом лексически действия царских властей маркируются негативно, именно как захватнические, направленные на активную ассимиляцию местной культуры и уничтожение даже тени инакомыслия, «як прынята ў дзікуноў і выключна вернападданах асобаў» [5, с. 29].

Еще одна тема, которая лишается стереотипного советско-школьного восприятия – Вторая мировая война. Само название рассказа С. Балахонова «Сьмерць лютністы» с подзаголовком «апаবাদаньне старога амэрыканца» уже уводит от привычного изображения событий. Как указано в аннотации, автором представлена «карнавалізацыя беларускага калябаранцтва часоў другой сусьветнай вайны», т.е. перевернутое отображение официально «священной» части истории, когда автор уравнивает преступления нацистов и большевиков: «цяжка было сыцяміць, чаму немцы, калі што ня так, ха-

паліся за зброю. Амаль як бальшавікі тыя» [6]. Соответственно меняются местами привычные положительные и отрицательные герои, коллаборационисты и подпольщики: «руіны самога места таксама былі нянадта бясъпечнымі з прычыны дзейнасьці зладейскіх групавак, якія менавалі сябе «патриотическим подпольем»; «Хлопцы й дзяўчаты ...слухалі спадзеўны Лёндан і ненавідную Маскву» [6]. В результате в тексте не столько описываются трудности оккупации, сколько дается сторонний, как бы непредвзятый взгляд на «чырвоных вар'ятаў»: «Як жа, камунізм найперш! Змагар бачыў у тым глыбачэнную паталёгію» [6].

Критика советского строя широко представлена и в творчестве Л. Рублевской. В романе «Дагератып» (2014 г.) признаками некой культурной жизни, комфорта в небольшом городке, где происходит повествование, является именно взаимное культурное обогащение и рецепция иных традиций: «Я не магла ўявіць, што сто гадоў таму ў маім Б* мелася капялюшынае атэлье, выпякаліся венскія булчкі, у кніжнай краме стаяла гіпсавая Мінерва і прадаваліся манаграфіі аўстрыйскага вучонага» [7, с. 128]. Советский же изоляционизм рассматривается как очередная ступень деградации: «Я ўвесь час спалучала вычитання, уяўленыя карціны з сучаснымі краявідамі роднага мястэчка. ...Шэры практакутнік Дома быта, у якім дакладна не замовіш ні сурдута, ні сукенку з турнюрам, гаражы ды пустка. на якой спачываюць іржавыя касцякі старых машын» [7, с. 128].

Высокая степень интертекстуальности – отличительная черта прозы С. Балахнова и Л. Рублевской; их произведения буквально насыщены реминисценциями. Аллюзии – один из излюбленных стилистических приемов в текстах рассматриваемых авторов. Они проскальзывают в репликах героев: «Мы адказуем за тых, каго зьмілавалі» [2]. Они же предсказывают дальнейшее развитие событий (шофер Олоферн закономерно лишается головы в «Пятле зацятасьці»), вносят легкий хаос и диссонанс в создаваемую историческую атмосферу, когда молодое советское поколение демонстрирует знание Песни Песней и употребляет вряд ли известную в те времена лексику: «Міхаську, ты ня цар Саламон, а я не Суламіта. Гэта не паэзія, а парнаграфія. Нашто ты прыплёў мяне ў гэты верш?» [6]. Не остается в стороне и современный кинематограф: «Сьмерць здавалася адзінай рэччу, якая ёй вельмі пасавала б зараз» [2].

Разнообразные герметические аллюзии как продолжение многовековой традиции европейской литературы характерны для прозы Л. Рублевской. Это сменяющаяся символика черного-белого-красного, анималистические и дантевские образы (от попадания в узкие тесные помещения с низкими потолками, подмелыя, до алхимического здания-дракона, которое глотает героев). Круги ада претворяются в этапы страданий героев («Сутарэнні Ромула»), а огонь, пожирающий и злодеев, и их жертв в финале романа «Дагератып», заставляет вспомнить новеллы Э. По. Большинство подобных явных и скрытых отсылок остаются без комментариев, например, почему героя по имени «Вінцэсь» любимая девушка предпочитает называть Роландом или почему «здавалася, што быцьцё невыцярпна лёгкае» [2].

В «Прыгодах Пранціша Выврвіча» поиск артефакта в библиотеке-лабиринте, куда ведет потайной ход, не может не вызвать в памяти финал «Имени розы» У. Эко. Кроме схожести места и обстоятельств есть свои Вильгельм (Лёдник), Адсон (Прантиш), Хорхе (Герман Ватман). Совпадают и основные этапы схватки, например, борьба за светильник, который гасит Хорхе/Герман: «Поднеся ладонь к пламени, он схватился за фитиль, как будто не чувствуя боли. Свет потух» [8]; «І раптам скінуў на падлогу паходню, што трымалася ў жалезнай стойцы, тупнуў па прасмоленай палаючай вершаліне» [1, с. 179]. Злодеев объединяет и способность ориентироваться в темноте: «Все покрылось мраком ...послышался смех Хорхе, кричащего: «Ловите меня теперь! Теперь я вижу лучше вашего!» [8]; «Саламея, беражы ліхтар! Ён у цемры бачыць!» [1, с. 179].

С интертекстуальностью произведений тесно связан прием игры, который является важным элементом прозы исследуемых авторов. Увлеченно играют герои Л. Рублевской: писатель Вячка – в демиурга, Прантиш – «ва ўтаймавальніка наравістых слуг», воеводе Багинскому «спадабалася гульня «дай волю доктару» [1, с. 147, 142].

Студент Вырвич жоглирует сакральными текстами в святилище знаний – полоцкой библиотеке: «Што-што, а шпурляцца шкаляр умеў дасканала. Кнігі легендарнай полацкай бібліятэкі, гэтыя змясцілішчы вышэйшай мудрасці і цнотаў, паважныя і самавітыя, ляцелі, як найлепшыя снарады. ...Ляцеў магутны «Codex Sinaitikus», адчайна ўзмахвалі пергаментнымі крыламі «Месяцаслоў» і «Жыцццяпіс святой Феўроніі», са свістам працінала паветра кранальная гісторыя пра Трышчана і Іжоту» [1, с. 182]. Подобный откровенный вандализм (по словам героя, кошунство) в почти священном месте, даже просто попасть в которое удалось с немалым риском, не вызывает у героя никакого раскаяния или сожаления: «А Вырвіч не мог стрымаць усмешкі, калі падумаў, якую кашчунную карціну пабачаць іхнія наступнікі – скарбашукальнікі ў пакоі мудрасці, які яны сёння так раскалашмацілі» [1, с. 187].

Ироничной игрой намеков, аллюзий на известные сюжеты и персонажей авторы приглашают читателя к творческому диалогу, иногда позволяя предугадать дальнейшее развитие сюжета и характера героя, чтобы в финале опровергнуть или подтвердить эти догадки. Повесть С. Балахонова «Пятля зацятасьці» представляет собой своеобразное переложение (в сниженном, пародийном ключе) «Ромео и Джульетты» У. Шекспира. Текст написан в жанре альтернативной истории и стал победителем литературного конкурса «Адзін дзень у БНР – 2008». Соответствие тексту классика соблюдается в возрасте, социальном статусе, даже именах героев: всем им подобраны приблизительные белорусские соответствия: Carulet – Язэп Крантоўскі (учитывая склонность автора к черному юмору, можно предположить аналогию по созвучию «капут» – «кранты»), Montague – Манцкевіч, Romeo – Рамуальд, Paris – Борис, Tybalt – Цімон. У Ромуальда два преданных друга: Марка (Mercutio) і Антон Дзень-Добры (приблизительно соответствует Benvolio – «миротворец», «доброжелатель»). Что же касается главной героини Мальвины, то Джульеттой она становится лишь в конце повести, когда выясняется, что ее полное имя – Мальвіна-Юльяна Крантоўская.

На протяжении повествования автор следует сюжетной канве шекспировской трагедии с поправкой на более современные реалии: герои молоды (Мальвина учится в 8 классе, ей 14 лет). Влиятельный и богатый отец планирует ее свадьбу с человеком намного старше, заместителем генерального прокурора республики (Борису 25), но девушка, как и положено, не отвечает взаимностью жениху. Совершенно неожиданно на балу (прием по случаю «Шчадрэца» – кануна первого дня нового года по старому стилю) появляется Ромуальд, лидер молодежной музыкальной группы, в которого с первого взгляда и влюбляется героиня. Как и в пьесе, выясняется, что семьи молодых людей разделяет непримиримая вражда. Балахонова Ромео преследуют как отец героини, так и ее кузен Тимон, которого Ромуальд убивает в схватке вполне в соответствии с оригинальным сюжетом. Финал, однако, радикально отличается от версии английского драматурга: влюбленные собираются тайно обвенчаться, но в результате серии покушений и хитроумных интриг оба погибают. Объясняя причины несчастий героев, автор расходится как с принципами классической трагедии (персонажи не демонстрируют очевидных пороков или грехов), так и с пьесой Шекспира. Смерти и покушения срежиссированы тайной женой Тимона и завистливой одноклассницей Мальвины Анной, которая, как классический голливудский злодей, раскрывает все свои коварные замыслы перед умирающей героиней: «Закаханыя людзі – чыстыя дурні. Нічога няварта вас, тупарылых авечак, перахітрыць, туманам атуманіць» [2]. К денежному интересу Анны (после гибели всех членов семьи Крантовских она становится единственной наследницей огромного состояния) примешивается ревность и месть за Бориса: «Між тым я ка-

хала яго шчыра і пяшчотна. ...А Барыс на мяне і не зважаў. ...Я дзяўчына ганарлівая і помсільвая» [2]. Таким образом, вместо возвышенной трагедии с катарсисом и примирением заклятых врагов мы получаем ироничное повествование о череде предумышленных убийств из корыстных побуждений.

Если предположить, что Л. Рублевская знакома с циклом Дж. Роулинг о Гарри Поттере, то своеобразной игрой может оказаться подобие характеров и судеб Лёдника и профессора Снейпа из романов английской писательницы. Налицо несомненное сходство внешности (черные волосы, длинный нос), имени («Severus» для носителя русско-го/белорусского языков ассоциируется скорее с холодом, чем с латинским «суровый»), специальности (алхимия и зельеварение соответственно, должность преподавателя и юный искатель приключений на попечении), талант дуэлянта, скверный характер («атрутай у голасе доктара можна было забіць усіх пацукоў слускага замку» [1, с. 68]), манера преподавания («Былы алхімік настаўнікам быў дрэнным, прынамсі, на погляд Пранцыся, бо не шкадаваў крыўдных словаў» [1, с. 93]). Проигрываются (но в более оптимистичном ключе) основные вехи жизненного пути английского персонажа: детская влюбленность в соседскую девочку, чувства к которой сначала приносятся в жертву увлеченности темными искусствами; последующее раскаяние и стремление вернуть свою любовь. Различие, как и у С. Балахонова, в развязке. Если у Дж. Роулинг искупление потребовало гибели героя, то у Л. Рублевской вера и действенное покаяние помогают персонажу обрести семейное счастье.

В романе «Дагератып» действует неоднозначный персонаж Пан Ніхель – своеобразный капитан Немо белорусской глубинки, талантливый террорист-революционер, ненавидящий российский империализм и вооруженный современными технологиями. Любопытно, что и герой Ж. Верна в первоначальном варианте романа был представителем польской шляхты, который мстил за гибель своей семьи при подавлении восстания 1863 г. [9, с. 224]. Морская тема еще раз появляется в финале произведения в сцене гибели одного из главных персонажей, где сюжет голливудского фильма иронично переплетается с современными местными реалиями: «Гальяш з сілай правёў далонямі па твары: “Тытанік”, блін... Па-беларуску ...Заміж акіяна з чыстай вадзіцай – смярдзючая дрыгва. Хлябчыце і маўчыце» [7, с. 124].

Заклучение

Таким образом, в исторической прозе Л. Рублевской и С. Балахонова отмечаются несомненные черты эстетики постмодернизма: пародийность, многоуровневая организация текста, прием игры, жанровый и стилиевой синкретизм, т.н. «двойное кодирование», когда за внешней развлекательностью и простотой автор скрыто апеллирует к более подготовленному и искушенному читателю. Нередко обыгрывание серьезных трагичных сюжетов в ироничном ключе с элементами черного юмора. При этом свойственный постмодернизму скепсис в отношении метарративов, который ярко проявляется в текстах С. Балахонова, порождает полемику о созидательной либо деструктивной роли свойственного ему ценностного релятивизма.

Цикл Л. Рублевской о Прантише Вырвиче, на первый взгляд, создан в русле традиционного романа. Здесь есть настоящая любовь, одна на всю жизнь, есть преданность и дружба. Есть, наконец, искренняя вера героев. Произведения отличает четкая завершенная композиция, где название каждой главы кратко знакомит читателя с ее содержанием и, казалось бы, исключает какие-либо неожиданности и сюрпризы. При всем этом отчетливые признаки постмодернистской стилистики позволяют отнести романы к историографической метапрозе, представляющей «приемлемое лицо постмодернизма» (термин Б. Никола), когда автор, так же как и в традиционном историческом романе, стремится создать увлекательный сюжет и правдоподобных персонажей, с которыми может отождествить себя читатель. Четкий авторский посыл, некоторая идеоло-

гичность, несоответствие постмодернистских стратегий и четких ценностных установок в чем-то роднят произведения Л. Рублевской, например, с творчеством П. Акройда, который получил характеристику «Tory post-modernist»: «The form of the book is cutting edge and utilizes trendy postmodern strategies. ...However, the content on the «inside» is most reactionary» [10, с. 185].

Изображение писателями реальности и истории как человеческого конструкта становится основой для переосмысления концептов прошлого. В их произведениях присутствует попытка деконструкции устоявшихся стереотипов и мифологем, что дает основания говорить о свойственном авторам мягком историческом ревизионизме, когда снимается режим молчания с «неудобных» тем, подрывающих устоявшееся в массовом сознании восприятие истории, и происходит переосмысление составляющих национальной идентичности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рублеўская, Л. Авантуры Пранціша Вырвіча, шкаляра і шпега / Л. Рублеўская – Мінск : Ред. газеты «Звязда», 2012. – 272 с.
2. Балахонаў, С. Пятля зацятасці [Электронны рэсурс] / С. Балахонаў. – Рэжым доступу: <http://balachonau.puls.by/piatla-zaciatasci-tekst.html>. – Дата доступу: 25.04.2015.
3. Дыяблог. Пра літаратуру. Госць – Людміла Рублеўская, пісьменніца [Электронны рэсурс] // Блог Таццяны Сівец & Стеллы Чирковой. – 03.11.2014. – Рэжым доступу: http://sivecchircova.blogspot.com/p/blog-page_3148.html. – Дата доступу: 25.04.2015.
4. Балахонаў, С. Мой родны кіт [Электронны рэсурс] / С. Балахонаў. – Рэжым доступу: <http://balachonau.puls.by/kit.html>. – Дата доступу: 25.04.2015.
5. Рублеўская, Л. Дагератып (пачатак) / Л. Рублеўская // Дзеяслоў. – 2014. – № 3 (70). – С. 14–71.
6. Балахонаў, С. Сьмерць лютністы [Электронны рэсурс] / С. Балахонаў. – Рэжым доступу: <http://balachonau.puls.by/lutnista.html>. – Дата доступу: 25.04.2015.
7. Рублеўская, Л. Дагератып (заканчэнне) / Л. Рублеўская // Дзеяслоў. – 2014. – № 4 (71). – С. 75–143.
8. Эко, У. Имя розы [Электронный ресурс] / У. Эко ; пер. Е. Костюкович. – М. : Симпозиум, 2002. – Режим доступа: http://www.manybooks.org/auth/2426/book/3591/eko_umberto/imya_rozyi/read/112. – Дата доступа: 25.02.2016.
9. Mazumdar, S. Insurgent Sepoys: Europe Views the Revolt of 1857 / S. Mazumdar. – London : Routledge, 2011. – 305 p.
10. Lewis, B. My Words Echo Thus: Possessing the past in Peter Ackroyd / B. Lewis. – Columbia : University of South Carolina, 2007. – 220 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.04.2016

Lidenkova O.A. Poetics of Postmodernism in the Contemporary Historical Fiction of Belarus

The article focuses on the poetics of postmodernism in the contemporary historical fiction of Belarus. The analysis is based on the works by L. Rublevskaya and S. Balakhonov, who make a wide use of postmodern themes and techniques. Intertextuality, playfulness, irony and pastiche are the most common stylistic devices. Numerous references are made to the Bible, English and classical literatures, most of them implicit, which requires certain intellectual effort and decoding on the part of the reader. Thus, the text becomes a multi-layered literary labyrinth. The authors try to decompose prevailing Soviet myths about national history and state affinity between European and Belarusian tradition.

УДК 82-7 + 82.091

М.В. Романюк

*преподаватель каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина,
соискатель каф. зарубежной литературы
Белорусского государственного университета*

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ СУЩНОСТИ КОМИЧЕСКОГО

В статье анализируются подходы к определению категории комического представителей различных культурно-исторических эпох. Делается вывод, что во всех концепциях отмечено наличие несоответствия, лежащего в основе комического эффекта. Кроме того, важным условием комизма является наличие торжества над недостатком или ситуацией. Будучи универсальным, данное заключение может быть применимо к произведениям различных литературных направлений.

На протяжении многих веков к проблеме комического и смешного обращались философы, литераторы, психологи, специалисты в области эстетики. Целью данной статьи является конкретизация и уточнение определения комического, для чего проведён анализ представлений об этой категории, характерных для различных культурно-исторических эпох. Безусловно, в рамках одной статьи не представляется возможным провести исчерпывающее исследование всех теорий без исключения. Кроме того, это не является целесообразным, так как в конечном итоге основная задача заключается в том, чтобы выделить наиболее общие черты комического, которые прослеживаются в различных подходах. Ввиду невозможности рассмотрения всех концепций при выборе анализируемых уместно руководствоваться, с одной стороны, тем, насколько они отражают взгляды эпохи, а с другой стороны, степенью разработки проблемы. Например, многие философы первой величины, такие как Платон, Аристотель, И. Кант, Ф. Ницше, лишь обобщённо формулируют своё видение комического в рамках более глобальных работ, в то время как менее видные исследователи Б. Дземидок или Ю. Боров в своих книгах предпринимают попытку рассмотреть данную проблему более детально и разносторонне.

Тема комического и смеха рассматривалась ещё в античном мире. К вопросу о сущности смешного одним из первых обращается Платон в своём произведении «Филеб», которое представляет собой главным образом диалог между Сократом и Протархом. Рассуждая о взаимосвязи страданий и удовольствий, Сократ утверждает, что комедии создают душевное настроение, представляющее собой смесь удовольствия и печали. Когда человек считает себя более богатым, красивым или добродетельным, чем является на самом деле, это может вызвать смех. Тем не менее философ уточняет, что такого рода самомнение является смешным только при условии, что оно безвредно для окружающих [1, с. 68–71]. Сходная мысль прослеживается и у Аристотеля, который в своей «Поэтике» определяет комическое как выставление худших людей не во всей порочности, а в смешном виде. Под смешным философ понимает какую-нибудь ошибку или уродство, не причиняющее страданий [2, с. 46].

Цицерон также затрагивает проблему комического, рассуждая о целесообразности применения шуток и острот в ораторском искусстве. Область смешного он определяет парадоксально: «Смех вызывается почти исключительно тем, что обозначает или указывает что-нибудь непристойное без непристойности» [3, с. 283].

Научный руководитель – В.В. Халипов, кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Белорусского государственного университета

В Средние века над человеческим сознанием довели церковные установки, поэтому имеет смысл упомянуть отношение к смеху ранних христианских проповедников и богословов. Ещё задолго до начала Средневековья Климент Александрийский в своём руководстве «Педагог» пишет о допустимости смеха как проявления человеческой природы, однако указывает, что остроты можно отпускать лишь в рамках приличия и в самом смехе следует соблюдать меру. Будучи представителем эллинистической культуры, богослов останавливается и на эстетическом аспекте смеха: если улыбка смягчает черты лица, то хохот их уродливо искажает. Кроме того, Климент Александрийский выражает негативное отношение к насмешкам, поскольку они причиняют страдания ближним [4, с. 149–151]. Ефрем Сирийский более резко отзываясь о смехе, заявляя, что он вредит душе, изгоняет добродетели, лишает человека того блаженства, которое ожидает плачущих [5, с. 207–208].

Несмотря на влияние христианства, в Средневековье была развита народная смеховая культура, которой посвящено фундаментальное исследование М. Бахтина. В его книге «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса» представлены многообразные проявления, формы смеховой культуры Средневековья и Возрождения, которые разделяются на три группы.

Первая группа форм включает в себя празднества карнавального типа и связанные с ними смеховые действия. Бахтин подчёркивает, что все виды обрядово-зрелищных форм, организованных на начале смеха, резко отличались от официальных культовых форм и церемониалов и создавали совершенно иной, неофициальный, внецерковный и внесударственный аспект мира и человеческих отношений. Это порождало двойственность восприятия мира, существовавшую уже на самых ранних стадиях развития культуры. Карнавал занимал достаточно продолжительный промежуток времени и представлял собой особый вид театральной игры, где нет чёткого разделения на зрителей и актёров, где стирались иерархические отношения в обществе. На карнавальной площадке создавался особый тип общения, невозможный в обыденной жизни, царила логика «обратности», перемещений верха и низа, лица и зада, разнообразные виды пародий, травестий, снижений, профанаций, шутовских увенчаний и развенчаний. Представляя собой пародию на обычную жизнь, карнавал, однако, выполнял функцию не только отрицания, но также возрождения и обновления [6, с. 9–17].

Ко второй группе относятся пародийные и полупародийные смеховые произведения, в которых широко использовался язык карнавальных форм и образов [6, с. 18–21].

В третью группу форм входят специфические явления и жанры фамильярно-площадной речи, когда, например, ослабляется речевой этикет, появляются ругательные слова и выражения, развязные жесты – то, что находится под запретом в обычной жизни [6, с. 21–22].

Особую роль в народной смеховой культуре играет так называемый гротескный реализм – тенденция переводить всё высокое, духовное, идеальное в материально-телесный план [6, с. 24–8].

В период Нового времени комическое находилось преимущественно во внимании философов. Т. Гоббс обозначает смех как гримасы, порождаемые внезапной слабостью. Они вызываются у людей каким-нибудь их собственным неожиданным действием, которое им понравилось, или восприятием какого-либо недостатка или уродства у другого, по сравнению с чем они сами неожиданно возвышаются в собственных глазах. Гоббс отмечает, что такая страсть свойственна большей частью людям, которые сознают, что у них очень мало способностей, и вынуждены для сохранения уважения к себе замечать недостатки у других людей. Поэтому много смеяться над недостатками других, вместо того чтобы помогать им и избавлять от насмешек, свойственно малодуш-

ным людям. Те же, кто обладает душевным величием, сравнивают себя лишь с наиболее способными [7, с. 41].

Также не обошли стороной проблему комического представители немецкой классической философии. И. Кант видел во всём, что вызывает весёлый смех, нечто бессмысленное, в чём рассудок не может находить благорасположения. Он определял смех как аффект, порождённый из внезапного превращения напряжённого ожидания в ничто. Возникающую в результате живую радость философ считал косвенной, не являющейся радостной для рассудка, так как обманутое ожидание, по мнению Канта, не может доставлять удовольствие. Причину радости учёный видел в том, что ожидание, как игра представлений, создаёт в теле равновесие жизненных сил, а также провоцирует полезные для здоровья движения, которые тело совершает в момент смеха. Кант замечал, что ожидание должно превратиться не в позитивную противоположность ожидаемого предмета – так как это всегда есть нечто и часто может огорчить, – а именно в ничто. В качестве доказательства приводится рассказ о купце, который вынужден был в страшную бурю выбросить свои товары за борт, и это его расстроило до такой степени, что в ту же ночь поседел его *парик*. Данная история не была бы смешной, если бы поседел волосы купца [8, с. 352–353].

Гегель останавливается на категории комического в контексте сопоставления трагедии и комедии. Согласно его идеям, почвой для комедии выступает мир, где человек сделал себя хозяином того, что значимо для него. Цели такого мира разрушают сами себя своей несущественностью. Гегель подчёркивает, что не следует путать комическое и смешное: «Смешон может быть всякий контраст существенного и его явления, цели и средств, противоречие, благодаря которому явление снимает себя в самом себе, а цель в своей реализации упускает себя. К комическому же мы должны предъявить ещё одно, более глубокое требование. Пороки людей, например, не комичны. Сатира, резкими красками живописующая противоречие действительного мира тому, чем должен был бы быть добродетельный человек, даёт нам весьма сухое доказательство этого положения. Глупости, нелепости, заблуждения сами по себе тоже не комичны, как бы ни смеялись мы над ними» [9, с. 579]. Он отмечает, что смеяться можно как над пошлыми, так и над значительными явлениями, если в них проявится сторона, противоречащая привычкам и повседневному созерцанию людей. В таких случаях смех выражает самодовольство: мы тоже достаточно умны, чтобы распознать контраст и почувствовать себя выше него. В отличие от комического смех может быть издевательским, язвительным и т.д. Комическому же свойственна благожелательность и уверенность в своём безусловном возвышении над собственным противоречием, а не печальное и горестное его переживание. Косный рассудок наименее способен на это в тех ситуациях, когда он наиболее смешон в своём поведении [9, с. 579–580].

Ф. Шлегель наряду с другими представителями романтизма проявляет интерес к античной культуре. Радость, веселье, вызываемые древнегреческой комедией, с его точки зрения, заключаются в обретении свободы, которая, в свою очередь, состоит в снятии всех ограничений. В древнегреческой комедии нарушение ограничений только кажущееся и не содержит ничего дурного и безобразного, в то время как свобода является безусловной. Проводя границу между низшим и благородным комическим, философ также косвенно затрагивает механизмы, лежащие в основе комического эффекта: противоречия, контрасты, несовершенства, которые в утончённом искусстве носят менее резкий и грубый характер [10, с. 50–53].

В дальнейшем комическое изучалось представителями иррационализма. С точки зрения А. Шопенгауэра, в основе смеха лежит внезапно обнаруженное несоответствие между понятием и реальными объектами, которые в каком-либо отношении мыслились в этом понятии. Два или несколько предметов, близких только с какой-то стороны, мы-

слятся в рамках одного понятия, однако поскольку они являются полностью различными в других отношениях, несоответствие сразу же обнаруживается. Кроме того, единственный реальный предмет может соответствовать понятию только в одном отношении, в остальном же быть совершенно отличным. Чем ярче выражено соответствие, с одной стороны, и несоответствие, с другой стороны, тем сильнее действие смешного. Именно поэтому смех возникает в результате парадоксального и, как следствие, неожиданного поведения, которое может быть выражено в словах или в поступках [11, с. 194].

Говоря о других мыслителях иррационализма, нельзя не отметить оригинальное видение комического Ф. Ницше, показанное в работе «Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру». Дионисическое состояние с его уничтожением обычных пределов и границ существования содержит некоторый летаргический элемент: всё лично прожитое на время забывается, и между повседневной жизнью и дионисической действительностью пролегает пропасть забвения. Испытав это состояние и вернувшись к повседневной реальности, человек воспринимает её с отвращением, теперь он везде видит лишь ужас и нелепость бытия. Искусство способно превратить столь тяжёлые мысли в представления, которые помогут дальше жить: это представления о возвышенном как художественном преодолении ужасного и о комическом как художественном освобождении от отвращения, вызванного нелепым [12, с. 82–83].

Н. Гартман видел источник смеха в человеческой слабости, мелочности, незначительности, невежестве, частичной нелогичности, преподнесённой как мудрость. Наряду с возвышенным он определял комическое как разновидность прекрасного. Гартман разграничивал комическое и юмор, считая комическое принадлежностью предмета, а юмор – принадлежностью созерцателя и творца. Эти понятия весьма близки, так как юмор является способом, при помощи которого человек рассматривает комическое и может его передать или поэтически реализовать. Юморист не комичен, поскольку смеются не над ним, а вместе с ним. С другой стороны, комичный человек также не является юмористичным и зачастую может даже быть лишён чувства юмора [13, с. 554–556]. Помимо юмора Гартман выделяет и другие способы оценивать комическое, причисляя к ним пустую забаву в комическом, шутку, иронию и сарказм [13, с. 559].

XIX–XX вв. характеризуются повышением интереса к комическому не только среди философов, но также психологов, лингвистов, литераторов. Появляются крупные работы на соответствующую тематику, представляющие системные и многоаспектные исследования. Например, в книге «Остроумие и его отношение к бессознательному» З. Фрейд рассматривает разнообразные механизмы создания острот и делает вывод, что все эти механизмы (ошибки мышления, бессмыслица, не прямое изображение и т.д.) также проявляются в технике работы мысли во время сна [14, с. 83]. В качестве сил, принимающих участие в образовании сна, Фрейд, в частности, выделяет психическую энергию бессознательного желания и противодействующую силу цензуры, которая господствует при бодрствовании и не вполне исчезает во время сна. Задачей сновидения является прежде всего преодоление задержки цензуры, и именно эта задача разрешается благодаря передвижению психической энергии внутри материала, доставляемого мыслями сновидениями. Фрейд предполагает, что, как и в случае со сновидениями, в образовании остроты имеет место погружение предсознательной мысли в бессознательную сферу и её бессознательная обработка, результат которой вскоре постигается сознательным восприятием [14, с. 159–160].

Другим важным моментом Фрейд считает принцип экономии, который распространяется не только на речевые средства, но и на психическую энергию. В повседневной жизни мы должны прибегать к усилиям, подавляя наши желания. Остроты же помогают сэкономить энергию, направленную на подавление, и выступают таким образом в качестве источника удовольствия [14, с. 113]. Позже в статье «Юмор» Фрейд воз-

вращается к этой мысли, подчёркивая, что в шутках, юморе и комическом есть что-то освобождающее [15, с. 162]. Несмотря на то, что острота относится к разряду комического, Фрейд видел различие между этими понятиями. Для последнего необходимо наличие лица, которое находит комическое, и лица, в котором находят комическое. В свою очередь, остроту не находят, а создают [15, с. 174–175].

Г. Полио также рассматривает психологические аспекты комического, связывая смех с агрессивным и сексуальным поведением, которые ввиду установленных в обществе табу не могут быть полностью исчерпаны в человеческой деятельности. Эти два вида поведения лежат в основе комических колкостей и реализуются через смех. Среди других источников комического Полио рассматривает несоответствие, внезапность и превосходство, которые при помощи смеха способствуют снятию напряжения [16, с. 229].

Многие положения, связанные с комическим, существенно дополняются и конкретизируются А. Бергсоном в его книге «Смех». Как и многие другие мыслители, он ассоциирует комическое с пороком, «который приходит к нам извне, и мы переносимся в него; он нас упрощает» [17, с. 17–18]. Бергсон указывает, что не существует комического вне человеческого. Так, пейзаж может быть красивым, величественным, безобразным, но смешным он быть не может. Другим важным аспектом является интеллектуальная основа смеха, в то время как любые переживания разрушительны для комического эффекта. Безусловно, мы можем смеяться и над человеком, к которому испытываем сострадание или расположение, однако наши эмоции на мгновение отключаются, происходит то, что учёный называет «кратковременной анестезией сердца». Таким образом, комическое – это исключительно работа разума. Следующим обстоятельством, которое выделяет Бергсон, является социальная природа комического, поскольку смех нуждается в отклике. На основе этих суждений философ делает вывод, что «комическое возникает, по-видимому, тогда, когда соединенные в группу люди направляют все свое внимание на одного, из своей среды, заглушая в себе чувствительность и давая волю одному только разуму». Примечательно, что Бергсон не показывает разницу между комическим и смехом [17, с. 11–14].

Б. Дземидок предпринимает попытку систематизировать разнообразные теории комического и разделяет их на 6 типов:

1. Теория негативного качества.
2. Теория деградации.
3. Теория контраста.
4. Теория противоречия.
5. Теория отклонения от нормы.
6. Теории смешанного типа.

Подвергая критическому рассмотрению многочисленные теории комического, он старается обобщить их и приходит к выводу, что наиболее законченной и удовлетворительной можно считать теорию отклонения от нормы. В то же время Дземидок уточняет, что отклонение от нормы не является единственным источником возникновения комизма и для более точной формулировки необходимо рассматривать отдельные формы комического [18, с. 7–54].

Некоторые положения, освещённые Дземидоком, скептически воспринимаются Ю. Боровым, который, например, опровергает место теорий Бергсона и Фрейда в классификации, предложенной польским исследователем. Сам Боров придерживается трактовки комического как объективного и общественного по своей природе эстетического свойства, которое всегда основано на противоречии, заключающемся в самом предмете или явлении [19, с. 6–8]. В идеях Борева несложно проследить сходство с некоторыми мыслями Бергсона. Как и французский философ, Боров утверждает, что во всех объектах комедийного смеха есть человеческое содержание, что смех всегда нуждается в от-

клик [19, с. 8; 16]. В то же время он не соглашается с Бергсоном, что смех не задевает наших чувств, и подтверждает это тем, что у великих художников смех может сочетаться с глубоким волнением и самыми разнообразными переживаниями [19, с. 30]. В отличие от Бергсона Боров разграничивает комическое и смешное, поясняя, что смех может быть вызван не только комическим, но и щекоткой, горячительными напитками, веселящим газом, хорошим настроением, восторгом, отчаянием, определёнными заблуждениями и т.п. Делается вывод, что смешное шире комического [19, с. 10–11].

В. Пропп при определении сущности комического стремится избежать абстрактности теории и для этого предлагает использовать индуктивный метод, который основан на логическом движении от фактов к гипотезам. Данный подход он мотивирует тем, что наиболее верно объяснить явление можно только в результате анализа конкретных примеров. Пропп критикует некоторые теории за их чрезмерно абстрактный характер, например те, согласно которым комическое противопоставляется трагическому; он также указывает, что недостатки и несоответствия не обязательно бывают комичны [20, с. 7–15]. В попытках установить связи между комизмом и смехом Пропп приходит к выводу, что комизм непосредственно связан только с насмешливым видом смеха. Смех же он определяет как наказание за какую-то присущую человеку скрытую, но вдруг обнаруживающуюся неполноценность. Как следствие, смех уничтожает мнимый авторитет. Такие недостатки открываются путём перевода внимания от внутренних действий к внешним формам. Смех может быть вызван не всякими недостатками, а только мелкими [20, с. 46–49].

С. Аттардо и В. Раскин исследовали лингвистические аспекты комического [21]. Достаточно детально и систематично рассмотрены различные теории комического в недавно опубликованных работах М. Рюминой [22] и Е. Михальковой [23]. Выводы этих исследователей интересны главным образом при рассмотрении средств создания комического, однако конкретной и однозначной трактовки комического в их трудах не предлагается.

На основании рассмотренных выше теорий можно сделать предположение, что наиболее существенным признаком комического является несоответствие, обнаруживаемое смеющимся. Многие мыслители (Аристотель, Гоббс, Гартман, Бергсон) видели в основе комического эффект некоторой изъятости, недостаток, что по своей природе является несоответствием норме. Другие исследователи (Шопенгауэр, Шлегель) считали, что комическое базируется на противоречии, которое также по определению представляет собой несоответствие двух взглядов, положений и т.п. Если мы проанализируем идеи М. Бахтина, то заметим, что описываемые им смеховые празднества, пародийные произведения, речевые характеристики представляли собой несоответствие официальным церемониалам, каноничным текстам, общепринятым нормам поведения. Описываемое И. Кантом превращение ожидания в ничто представляет собой не что иное, как несоответствие ожиданиям. Несмотря на то, что З. Фрейд исследовал комическое главным образом в контексте психоанализа, он также упоминал и механизмы создания комического, которые вполне являются несоответствием здравой логике мышления.

Очевидно, что не всякое несоответствие является комичным. Если человек на перроне обнаруживает, что ему продали билет на другой поезд, или ученик получает за контрольную не ту оценку, на которую рассчитывал, то мы скорее к подобным персонажам испытываем сочувствие. Комическое несоответствие всегда связано с некоторым торжеством над человеческим недостатком или ситуацией. Например, в комедии может изображаться суетливый и рассеянный персонаж, который ввиду своих качеств покупает не тот билет, или ученик может хвастаться, что всё списал, а в итоге всё равно получает низкую оценку. Человек может смеяться даже над самим собой, если признаёт свою ошибку или недостаток и примиряется с этим.

В пародии реализуются несоответствия традициям, однако комичной она является только тогда, когда воплощает собой некое торжество над привычными формами. В пародируемом произведении герои могут быть слишком пафосными, описания слишком вычурными, в пародии же это вызывает смех и нивелируется. Чёрный юмор характеризуется циничным, насмешливым отношением к смерти, страданиям и прочим мрачным аспектам действительности, что не соответствует адекватному восприятию подобных реалий.

Теория несоответствия позволяет провести границу между комическим и смешным. Смех от щекотки, радости или одурманивающих препаратов не связан с обнаружением несоответствия и торжеством, поэтому он не является комичным.

Итак, обобщая различные подходы к определению сущности комического можно проследить, что все исследователи так или иначе выделяют некое несоответствие, которое выступает в качестве основного механизма создания комического эффекта. Помимо этого, важным условием возникновения комизма является торжество над ситуацией или недостатком. Поскольку комическое носит универсальный характер, данные выводы можно использовать при исследовании средств создания комического в произведениях всех литературных направлений, для разработки современной типологии комических приёмов, включающей не только традиционные, но также постмодернистские и новаторские приёмы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платон. Филеб / Платон // Собр. соч. : в 4 т. – СПб., 2007. – Т. 3, ч. 1. – С. 11–96.
2. Аристотель. Поэтика / Аристотель. – Л. : Academia, 1927. – 120 с.
3. Цицерон, М. Т. Об ораторе / М. Т. Цицерон // Эстетика: Трактаты. Речи. Письма. – М., 1992. – С. 162–372.
4. Александрийский, Климент. Педагог / Климент Александрийский. – М. : Учеб.-информ. экумен. центр ап. Павла, 1996. – 290 с.
5. Избранное «Добротолюбие» для мирян / сост. архиепископ Ювеналий (Килин). – М. : Даниловский благовестник, 2013. – 384 с.
6. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин – 2-е изд. – М. : Худ. лит., 1990. – 543 с.
7. Гоббс, Т. Левиафан / Т. Гоббс. – М. : Мысль, 2001. – 478 с.
8. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант // Сочинения : в 6 т. – М. : Мысль, 1966. – Т. 5. – С. 161–527.
9. Гегель, Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т. 3 : Лекции по эстетике. – 623 с.
10. Шлегель, Ф. Об эстетической ценности греческой комедии / Ф. Шлегель // Эстетика. Философия. Критика : в 2 т. / Ф. Шлегель. – М., 1983. – Т. 1. – С. 51–61.
11. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление / А. Шопэнгауэр // Сочинения : в 2 т. – М., 1993. – С. 125–502.
12. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки. Предисловие к Рихарду Вагнеру / Ф. Ницше // Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. – М., 1996. – Т. 1. – С. 57–157.
13. Гартман, Н. Эстетика / Н. Гартман. – Киев : Ника-Центр, 2004. – 640 с.
14. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. – М. : АСТ ; Минск : Харвест, 2006. – 480 с.
15. Freud, S. Humour / S. Freud // The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. – London, 1927. – Vol. 21. – P. 160–166.

16. Polio, H. R. Notes toward a Field Theory of Humor Handbook of Humor Research / H. R. Polio ; ed. by P. E. McGhee, J. H. Goldstein. – Berlin : Springer-Verlag, 1983. – P. 213–230.
17. Бергсон, А. Смех / А. Бергсон. – М. : Искусство, 1992. – 127 с.
18. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок. – М. : Прогресс, 1974. – 224 с.
19. Боров, Ю. Б. Комическое, или О том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Б. Боров. – М. : Искусство, 1970. – 272 с.
20. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. – М. : Искусство, 1976. – 183 с.
21. Raskin, V. The Primer of Humor Research / ed. by V. Raskin. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2008. – 673 p.
22. Рюмина, М. Т. Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность / М. Т. Рюмина. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 320 с.
23. Михалькова, Е. В. Современные теории комического и концепция инвективных имён : монография / Е. В. Михалькова. – Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2012. – 100 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 24.03.2016

Romaniuk M.V. On the Issue of the Essence of the Comic

The article deals with the category of the comic and the approaches to its definition given by representatives of different historical periods. It is concluded that in all conceptions incongruity is mentioned which underlies a comic effect. Besides, an important condition of a comic element is a triumph over a defect or a situation. Due to its universal character this conclusion can be applied to literary works of different styles.

УДК 811.161.1'42+811.161.3'42

Т.Н. Савчук

канд. филол. наук, доц., доц. каф. прикладной лингвистики
Белорусского государственного университета,
докторант каф. белорусского языка и литературы
Минского государственного лингвистического университета

ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ В РУССКО- И БЕЛОРУССКОЯЗЫЧНОЙ ГУМАНИТАРИСТИКЕ

Рассматриваются закономерности использования причинно-следственного обоснования в русско- и белорусскоязычной гуманитаристике. Определяется роль и специфика каузальной аргументации в дискурсе гуманитарных наук. Выявляются аргументативные модели, основанные на отношении «причина – следствие», производится их типология, характеризуются прагматические различия. Демонстрируется возможность применения логического инструментария к анализу дискурсивных явлений. Устанавливаются закономерности языковой репрезентации когнитивных структур, эксплицируются прагматические свойства аргументативных вербализаторов. На основе анализа фактов рассогласованности семантики и прагматики языковых показателей причинно-следственной аргументации делается вывод о возможности квалифицировать подобное явление как разновидность аргументативных ошибок. Отмечается принципиальное сходство каузальных аргументативных схем в русско- и белорусскоязычном дискурсе. Выявляются совпадения и различия способов объективации причинно-следственных моделей обоснования в научно-гуманитарном дискурсе русского и белорусского языков.

Введение

Научная деятельность невозможна без аргументации: новые идеи требуют обоснования, т.е. подтверждения их достоверности, приемлемости, предпочтительности с целью одобрения и принятия научным сообществом. Свойства аргументации специфицируются предметной областью познания: особенности того или иного типа дискурса проявляются как в когнитивных, так и в языковых структурах обоснования. Их изучение – одна из актуальных задач современной аргументологии. Объектом нашего исследовательского внимания является аргументация в научно-гуманитарном дискурсе.

В данной статье анализ сосредоточен на особенностях использования причинно-следственной схемы обоснования с целью выявления когнитивных структур и закономерности их языковой репрезентации с точки зрения прагматического подхода. Исследование проведено на материале статей, относящихся к различным областям социально-гуманитарного знания (социологии, психологии, культурологии, лингвистике, журналистике), извлеченных из авторитетных научных изданий.

Понятие схемы аргументации

В процессе обоснования аргументатором используются готовые образцы, модели, или схемы рассуждения, выражающие связь между структурными элементами аргументации – посылками (доводами) и тезисом (точкой зрения). Теоретики аргументации рассматривают аргументативные схемы как имеющие конвенциональный характер принципы или правила, позволяющие перенести приемлемость доводов на защищаемую точку зрения, т.е. оправдать следование точки зрения из посылок [1, с. 25]. Подчеркивая принципиальное отличие аргументативных схем от логических, некоторые исследователи склонны считать, что связь в первом случае «является не формальной, а прагматической» [2, с. 225]. Однако, признавая тот факт, что всякий ментальный процесс имеет форму, не учитывать ее в отношении схем обоснования вряд ли возможно. Поэтому, на наш взгляд, уместно использовать менее категоричную формулировку и рассматривать связь между тезисом и доводами, устанавливаемую аргументативной

схемой, как не только формальную, но и (прежде всего) прагматическую: адекватность и убедительность обоснования, качество поддержки доказываемой идеи во многом определяются не только формальным способом соединения тезиса и аргументов, но также их обобщенным содержанием. Схемы, образующие «внутреннюю структуру» одиночной аргументации [3, с. 18], предполагают множественность вариантов содержательного наполнения.

Обобщенное содержание схемы причинно-следственного обоснования

Характерной чертой научного познания является установление причинно-следственных (каузальных) отношений. Поэтому одной из доминирующих в гуманитарном обосновании является схема «причина – следствие», реализация которой имеет специфические проявления в дискурсе гуманитарных наук. Значимость в различных видах познания и ментально-речевой деятельности отношений каузации подтверждается неизменным вниманием к этой категории со стороны представителей логико- и лингвофилософских исследовательских направлений (З. Вендлер, Г.Х. фон Вригт, Б. Рассел, Н.Д. Арутюнова, А.А. Ивин, В.И. Курбатов, Ю.С. Степанов и др.). Ученые: философы, логики, лингвисты, – изучающие закономерности связи языка и мышления, подчеркивают многомерность проблемы причинно-следственных отношений и, как результат, отсутствие единого подхода к ее решению [4–10]. По справедливому замечанию Г.Х. фон Вригта, «со времени Юма причинность остается «трудным ребенком» для эпистемологии и философии науки» [5, с. 71]. Эти сложности проявляются в исследовании каузации с точки зрения аргументативного подхода.

Причинно-следственное обоснование входит в число основных элементов практически всех известных классификаций аргументативных схем [1, с. 100–117]. Однако исследователи по-разному конкретизируют эту модель, по-разному интерпретируют ее применительно к тем или иным видам дискурса. Объединяет ученых, пожалуй, лишь представление общего смысла причинно-следственной аргументации, в основе которого – логическая закономерность: «всякий раз, когда имеет место причина, неизбежно возникает и ее следствие» [11, с. 10]. Это означает, что если отношения между двумя событиями (тезисом и аргументом) квалифицируются как причинно-следственные, то признание истинности аргумента-причины влечет за собой признание истинности тезиса-следствия, и, наоборот, истинность аргумента-следствия переносится на тезис-причину. Проверка качества такого рассуждения предполагает ответ на один вопрос: действительно ли между тезисом и аргументом существует каузальная связь.

В гуманитаристике эта схема трансформируется: критерий истинности уступает место критерию приемлемости. В результате речь идет не о достоверности, а лишь о правдоподобию, большей или меньшей степени вероятности получаемого знания (аргументируемой точки зрения) [12].

Модель рассуждения, основанная на отношении «причина – следствие», участвует в построении теоретического и практического обоснования.

Причинно-следственная схема в теоретической аргументации

Теоретическая аргументация направлена на подтверждение истинности знаний и предполагает оперирование дескриптивными (описательными) суждениями [9, с. 387]. В гуманитарном познании, где категории объективности, истинности, знания трансформируются в категории субъективности, правдоподобия, мнения [12, с. 266], применение такой модели, очевидно, является ограниченным.

В теоретическом обосновании схема «причина – следствие» представлена двумя разновидностями, которые дифференцируются в зависимости от направленности рассуждения. В первом случае движение мысли происходит *от причины к следствию*:

А является причиной В; причина А имеет место; значит, вероятно, следствие В также имеет место. (Переменные А и В обозначают высказывания о конкретных фактах/событиях и предполагают множественность подстановок). В гуманитарном обосновании нередко используются причинно-следственные цепи, где следствие некой причины становится, в свою очередь, причиной для нового следствия. Промежуточные звенья таких цепей устраняются по законам формальной логики:

Вынікам палітычнага плюралізму (А) **стала** дыферэнцыяцыя аўдыторыі па светапогляду, палітычных арыентацыях (А'). Культурныя патрэбы аўдыторыі, яе інтэлектуальныя магчымасці (А') **абумовілі** развіццё і аналітычнай, і інфармацыйнай, і "бульварнай" перыёдыкі (В) [14, с. 110]. (1)

Приемлемость инферируемой (семантически выводимой) точки зрения автора (сучасная перыёдыка характарызуецца разнастайнасцю) следует из ссылки на ее причину (палітычны плюралізм).

Распознаванию схем аргументации в значительной мере способствуют аргументативные вербализаторы – особые языковые средства различной лексико-грамматической природы, которые, регулярно употребляясь в дискурсивной практике для объективации того или иного типа связи тезиса и аргументов, приобретают структурно-семантическую и функциональную устойчивость.

Кроме вербализаторов, выделенных в (1), в белорусскоязычном дискурсе используются следующие маркеры рассматриваемого варианта каузальной структуры аргументации: *вынікам чаго стала; у выніку гэтага; з гэтага вынікае, што; адсюль вынікае; што абумоўлівае; па гэтых прычынах; што прывяло да* и др. В русском языке эта модель индицируется схожими средствами: *поэтому; в результате чего/этого; это стало причиной; как следствие; что приводит к; чем обусловлено* и пр.

Второй вариант теоретического обоснования предполагает ход **рассуждения от следствия к причине**: *А является причиной В; следствие В имеет место; значит, вероятно, причина А также имеет место.* Такая схема в различных концепциях именуется по-разному: «знаковая (признаковая) аргументация» (Р. Уэйтли, О. Фрили), «симптоматическая аргументация» (Б. Гарссен), «каузальное подтверждение» (А.А. Ивин), – что не меняет сущности данной модели:

Многочисленные исследования показали, что рост агрессивного поведения, насилия и терроризма (В) **обусловлен** крупными и резкими социальными переменами (А)... [15, с. 29]. (2)

Важно заметить, что приведенные варианты каузальной схемы теоретической аргументации выполняют различные прагматические задачи: если в первом случае внимание аргументатора сосредоточивается на анализе следствий, то во втором – на анализе причин. (Очевидно, что для иллюстрации этой закономерности требуется более широкий контекст, чем в (1) и (2)).

Вербальными индикаторами второго типа обоснования являются дискурсивные русские формулы типа *обусловлена в первую очередь; такой поворот связан с; одна из причин этого явления; причиной этого стало то, что; это объясняется* и белорусские: *стала вынікам таго, што; абумоўлена/абумоўліваецца тым, што; змянілася ў выніку* и т.п.

Одна из проблем, затрудняющих исследование понятия причинности в науке, заключается в том, что «слово «причина» и вообще каузальные термины используются во множестве значений» [5, с. 73]. Применительно к аргументативному дискурсу данный факт проявляется в использовании нескольких разновидностей реализации причинно-следственных связей, что находит выражение в лексических показателях каузации. Они более разнообразно представлены в русскоязычном материале: *причина, основание, условие, фактор, импульс, следствие, результат, последствие, итог.* В бело-

русскоязычных статьях эту функцию чаще всего выполняют лексемы *причина, вынік, паказчык*. Этот факт, вероятно, отражает особенности дискурсивной практики сопоставляемых языков.

Нетрудно заметить, что схема «от следствия к причине» составляет внутреннюю структуру такой разновидности рассуждения, как *объяснение*. Не являясь типом обоснования, в гуманитарном дискурсе объяснение может приобретать аргументативный статус или использоваться в составе поддерживающего аргументацию ресурса. Разграничение собственно аргументации и объяснения затрудняется прагматической омонимичностью вербализаторов: одни и те же языковые единицы могут играть как аргументирующую роль, так и вспомогательную, ресурсную, например, рус.: *объясняется тем, что; это было обусловлено тем, что; это стало причиной того, что;* и бел.: *гэта тлумачыцца тым, што; прычыны тут розныя; што абумоўлена* и т.п. Прагматический смысл схемы раскрывается только в контексте. Сравним, например:

Отсутствие психологической культуры в большой степени объясняется слабым психологическим образованием населения [16, с. 16] (3)

и За апошнія 2–3 гады прыкметнага росту выданняў не назіраецца. Гэтай рацыянальнае тлумачэнне. Газетна-часопісны рынак перанасычаны. Знайсці праблемна-тэматычную цаліну на інфармацыйным полі ...становіцца ўсё складаней [14, с. 110] (4)

Лексически эквивалентные вербализаторы имеют существенные прагматические различия. В (3) представлена аргументация, тезис которой может быть эксплицирован следующим образом: *Вероятно, усиление психологического образования приведет к формированию психологической культуры*. Логической базой такой аргументации является закономерность: «изменение интенсивности (силы действия) причины соответствующим образом приводит к изменению интенсивности проявления следствия» [11, с. 10]. Что касается (4), то здесь нет защищаемого мнения, имеет место констатация причин очевидных фактов, т.е. объяснение.

Каузальные связи носят эмпирический характер [5, с. 71], однако в гуманитарном познании, исключая экспериментальную (опытную) проверку, эти связи являются квазиэмпирическими [8, с. 49]. Соответственно, такой же (квазиэмпирический) характер имеет и причинно-следственное обоснование. Обращение к фактам (к опыту) в гуманитаристике, как правило, сопровождается ценностным отношением аргументатора. Поэтому говорить о теоретическом обосновании в чистом виде, на наш взгляд, можно лишь весьма условно.

Причинно-следственная схема в практической аргументации

В дискурсе гуманитарных наук причинно-следственная аргументация используется преимущественно в практических рассуждениях, участвует в оформлении «практических аргументов», нацеленных на обоснование «человеческих действий и взаимоотношений» [9, с. 387]. Практические аргументы – это «суждения о ценностях и оценках, нормы, императивы, мотивационные суждения, решения, предпочтения и т.п.» [9, с. 387].

Квазиэмпирическое обоснование оценочных суждений с использованием причинно-следственной схемы имеет несколько вариантов, критерием разграничения которых служит характер возможных оценок. Следствия, вызываемые причиной, могут оцениваться как позитивные либо как негативные (в терминах логики оценки имеют позитивную (положительную) либо негативную (отрицательную) ценность [13, с. 12]).

В случае *позитивной оценки* схема имеет следующий вид: *А является причиной В; следствие В+; значит, вероятно, причина А+* (знаком «+» обозначается позитивная ценность). Аргументация, имеющая такую внутреннюю структуру, квалифицируется

как индуктивное рассуждение, обосновывающее одну оценку ссылкой на другую оценку и определенную каузальную связь [8, с. 51]:

Важнейшей причиной, способствующей внедрению системного подхода в политику (B+), стал теоретический голод, ощущавшийся в то время многими представителями политической науки (A). Он **стимулировал** разработку прежде всего системной теории политики (B+) [17, с. 42]. (5)

Идентификацию описанной аргументативной схемы облегчают особые языковые выражения, которые регулярно используются в русско- и белорусскоязычной коммуникации для маркирования позитивных следствий типа рус.: *обеспечивает, благоприятствует, способствует, содействует, стимулирует*; и бел.: *забяспечвае, садзейнічае, спрыяе, стымулюе* и т.п.

При позитивной оценке следствия схема «причина-следствие» трансформируется в схему «средство – цель»: *A есть средство для достижения B; B+; значит, вероятно, A+*. Такая модель имеет терминологические варианты: «целевое обоснование» (А.А. Ивин), «прагматическая аргументация» (Х. Перельман), «инструментальная аргументация» или аргументация «к последствиям» (Ф. ван Еемерен и Р. Гроотендорст). Однако суть ее в различных концепциях одинакова: действие или событие оценивается на основании тех достоинств, которые приписываются его следствию. Прагматическое значение схемы состоит в том, чтобы внушить реципиенту желательность определенного типа действий, приводящих к достижению цели:

Захаванне і развіццё народных традыцый, мовы, самасвядомасці сёння (A⁶) выступаюць гарантам устойлівага прагрэсу сучаснай гуманітарнай прасторы чалавецтва (B+). Падмуркам фарміравання нацыянальнай дзяржаўнасці, эканомікі, культуры (B₁+) з'яўляюцца гісторыя, этналогія, фалькларыстыка, мовазнаўства (A⁰), якія забяспечваюць развіццё патрыятызму, ідэйнай свядомасці, пачуццяў гонара, высокага гістарычнага прызначэння народа... (B₂+) [18, с. 74]. (6)

В (6) два тезиса: вспомогательный (A⁶) и основной (A⁰), – которые не формулируются явно, однако легко восстанавливаются по правилам инференции (семантического вывода): A⁶ – *Сёння трэба захоўваць і развіваць народныя традыцыі, мову, самасвядомасць*; A⁰ – *Неабходна падтрымліваць гуманітарныя навукі – гісторыю, этналогію, фалькларыстыку, мовазнаўства*.

Как видно из (6), аргумент может включать несколько позитивных следствий (отмечены нижними индексами переменных), что усиливает убеждающее воздействие. Значительный прагматический потенциал подобных рассуждений, очевидно, объясняет их высокую частотность в исследованном речевом материале.

В случае **негативной оценки следствий** модель аргументации выглядит так: *A является причиной B; следствие B–; значит, вероятно, причина A–* (знак «–» обозначает негативную ценность).

Вербализация этой схемы осуществляется с помощью дискурсивных клише типа рус.: *неудивительно, что; именно это скрывает за собой; что привело к; одним из закономерных следствий стало; подрывает; затрудняет; вредит*; и бел.: *гэта вельмі шkodзіць; не на карысць; што тармозіць; не спрыяе* и др.

Коррупция в форме взяточничества считается одной из самых опасных для современного общества социальных болезней (A–), поскольку разрушает его основные «несущие конструкции» – экономику, власть и дух народа (B–) [19, с. 138]. (7)

Хачу звярнуць увагу і на некалькі сур'ёзных творчых праблем (A–), якія прыметна тармозяць тэатральны працэс (B–). Перш за ўсё гэта сур'ёзны і балючы крызіс сучаснай беларускай драматургіі (A–) [20, с. 65]. (8)

Как видно из (7) и (8), в естественноречевой коммуникации расположение тезиса и аргументов не является фиксированным, что, впрочем, никак не влияет на праг-

матическое значение модели обоснования. Экспликация в аргументе негативного следствия должна привести к осознанию реципиентом нежелательности ситуации-причины, представленной в тезисе. А значит, к оправданию действий, направленных на изменение ситуации, т.е. на устранение причины: *Взяточничество нужно искоренить* (7); *Крызіс сучаснай беларускай драматургіі неабходна пераадолець* (8).

В практической аргументации, как показывает анализ, закономерным является дистрибутивный характер использования аргументативных репрезентантов, указывающих в одном случае на позитивные, в другом – на негативные следствия.

Однако в гуманитарном дискурсе нередко употребляются аргументативные клише, которые маркируют «безразличный» характер следствий [13, с. 8]. Эти языковые единицы в равной степени могут указывать и на положительные, и на отрицательные следствия: *ведут к; привел к тому, что; в результате происходит; что позволяет; отражается на* (рус.) и *вядзе да; прывялі да; у выніку чаго; што параджае* и др. (бел.).

Прагматическое значение таких вербализаторов раскрывается только в контексте. Сравним, например:

*Модернизация экономики (А+) может ...стимулировать спрос на высококвалифицированных специалистов в различных отраслях народного хозяйства. Это **приведет к повышению престижа образования** как основного условия успешной жизненной карьеры и **восстановлению высокого социального статуса** интеллектуальной и творческой элиты общества... (В+)* [21, с. 155] (9)

и *Такое слоўнікавае неразмежаванне розных значэнняў рускай адзінкі (А–) нярэдка **вядзе да недакладнага выбару** карыстальнікамі перакладных слоўнікаў беларускага эквівалента ў пэўным кантэксце (В–)* [22, с. 9–10]. (10)

«Прагматический диссонанс» в каузальной аргументации

В процессе исследования были выявлены факты использования вербализаторов, наделенных «позитивной семантикой», для репрезентации негативных следствий. Такие примеры обнаружены только в русскоязычном речевом материале, где они не являются единичными. Вот несколько характерных дискурсивных фрагментов:

*Исследуются факторы, **способствующие воспроизводству и распространению коррупционной практики** в современном белорусском обществе* [19, с. 138]; (11)

*Сейчас в нашем обществе в большей мере востребованы психологические знания, нежели психологическая культура. Это **создает благоприятную почву для всевозможного манипулирования людьми*** [16, с. 17]; (12)

*Большинство ценностей, функционирующих в современном обществе, **способствуют тому, что агрессия и насилие активно проявляются и воспроизводятся в социуме...*** [15, с. 29]. (13)

В (11–13) имеет место несоответствие вербального представления схемы обоснования ее прагматическому значению, что затрудняет понимание аргументации и, соответственно, требует от реципиента дополнительных усилий для устранения такой семантико-прагматической рассогласованности. Подобное «диссонирующее» использование языковых индикаторов причинно-следственного обоснования мы квалифицируем как аргументативную ошибку, для обозначения которой предлагаем термин «прагматический диссонанс».

Заключение

Причинно-следственная аргументация является одним из самых распространенных видов обоснования в русско- и белорусскоязычной гуманитаристике. Авторская типология отражает разнообразие каузальных моделей аргументации (которые совпадают в дискурсах русского и белорусского языков) и вместе с тем выявляет их общее

свойство: основание для вывода представляет собой индуктивное обобщение, основанное на причинно-следственной связи.

Функционирование вербальных индикаторов когнитивных структур в русско- и белорусскоязычной коммуникации является сходным. Основные различия связаны с частотностью употребления тех или иных аргументативных вербализаторов, с особенностями лексического наполнения дискурсивных формул.

Авторский подход демонстрирует возможность сочетания логических и лингвистических средств в процессе анализа сложных, синкретичных научных объектов, таких как аргументативный дискурс.

Понимание выявленных в ходе исследования закономерностей позволит субъектам научно-гуманитарного дискурса осмысленно продуцировать и адекватно воспринимать аргументацию, основанную на причинно-следственной связи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Важнейшие концепции теории аргументации / пер. с англ. ; науч. ред. А. И. Мигунов. – СПб. : Филол. факультет СПбГУ, 2006. – 296 с.
2. Garssen, B. J. The Nature of Symptomatic Argumentation / B. J. Garssen // *Proceedings of the Fourth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation* / ed. F. H. van Eemeren [et al.]. – Amsterdam : Sic Sat, 1999. – P. 225–227.
3. Eemeren, F. H. van. *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments* / F. H. van Eemeren [et al.]. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1996. – XI. – 424 p.
4. Вендлер, З. Причинные отношения / З. Вендлер // *Новое в зарубежной лингвистике*. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 18 : Логический анализ естественного языка. – С. 264–276.
5. Вригт, Г. Х. фон. Объяснение и понимание / Г. Х. фон Вригт // *Логико-философские исследования : избр. тр. ; пер. с англ. / Г. Х. фон Вригт*. – М. : Прогресс, 1986. – С. 35–242.
6. Рассел, Б. Постулаты научного вывода / Б. Рассел // *Человеческое познание. Его сфера и границы : пер. с англ. / Б. Рассел*. – Киев : Ника-ЦентрМ, Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. – 449–542.
7. Арутюнова, Н. Д. Логико-коммуникативная функция и значение слова / Н. Д. Арутюнова // *Язык и мир человека* / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Язык русской культуры : Кошелев, 1999. – С. 1–94.
8. Ивин, А. А. Ценности и целевое обоснование / А. А. Ивин // *Мысль и искусство аргументации* / Ин-т филос. РАН. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 43–58.
9. Курбатов, В. И. Практический аргумент: проблема его логической структуры / В. И. Курбатов // *Философские проблемы аргументации* / АН АрмССР. Арм. отд-ние филос. об-ва СССР ; редкол.: Г. А. Брутян [и др.]. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1986. – С. 387–398.
10. Степанов, Ю. С. Концепт «причина» и два подхода к концептуальному анализу языка – логический и сублогический / Ю. С. Степанов // *Логический анализ языка. Культурные концепты*. – М. : Наука, 1991. – С. 5–14.
11. Савчук, Т. Н. Логика : в 3 ч. / Т. Н. Савчук. – Минск : Изд-во МИУ, 2004. – Ч. 3 : Недедуктивные выводы. Логические основы общения. – 51 с.
12. Савчук, Т. Н. Прагматика научного гуманитарного дискурса (аргументативный аспект) / Т. Н. Савчук // *Язык и межкультурные коммуникации : материалы V Междунар. науч. конф., Минск–Вильнюс, 19–23 мая 2015 г.* / Белорус. гос. пед. ун-т

им. М. Танка ; редкол. В. Д. Стариченок [и др.] ; отв. ред. В. Д. Стариченок. – Минск : БГПУ, 2015. – С. 263–267.

13. Ивин, А. А. Основания логики оценок / А. А. Ивин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – 230 с.

14. Вараб'ёў, В. Не «чацвёртая ўлада», а палітычны інстытут грамадства! / В. Вараб'ёў // Беларус. думка. – 2003. – № 4. – С. 108–118.

15. Ениколопов, С. Н. Терроризм и агрессивное поведение / С. Н. Ениколопов // Нац. психол. журн. – 2007. – № 2. – С. 28–32.

16. Дубровина, И. В. Психологическая культура и образование / И. В. Дубровина // Нац. психол. журн. – 2007. – № 2. – С. 16–20.

17. Котляров, И. В. Политическая система Беларуси: теоретическое регулирование и социологическое осмысление / И. В. Котляров // Социол. альманах. Вып. 2. – Минск : Беларус. навука, 2011. – С. 41–53.

18. Лакотка, А. І. Акадэмічная навука – развіццю нацыянальнай культуры / А. І. Лакотка // Вес. НАН Беларусі. Сер. гуманіт. навук. – 2014. – № 1. – С. 74–87.

19. Бубнов, Ю. М. Коррупция как социальная болезнь / Ю. М. Бубнов // Социол. альманах. Вып. 2. – Минск : Беларус. навука, 2011. – С. 138–149.

20. Смольскі, Р. Мастацкі лідэр – не пасада, а місія / Р. Смольскі // Беларус. думка. – 2008. – № 3. – С. 62–67.

21. Тарасов, В. С. Социальная политика как средство предупреждения и борьбы с девиантным поведением и другими антиобщественными явлениями среди населения Беларуси / В. С. Тарасов // Социол. альманах. Вып. 2. – Минск : Беларус. навука, 2011. – С. 150–157.

22. Нікалаева, В. М. Двухмоўная лексікаграфія: праблемы складання руска-беларускіх слоўнікаў / В. М. Нікалаева, Т. М. Трухан // Беларус. лінгвістыка. Вып. 67. – 2011. – С. 3–14.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 03.02.2016

Savtchuk T.N. Cause to Effect Argumentation in Russian and Belarusian Humanities

The role and the specific of causal reasoning in the discourse of the humanities are defined. The argumentative models based on the relation of «cause to effect» are determined, typology of the models is produced and pragmatic differences of them are characterized. The ability to use logical tools to analyze the discourse phenomena is demonstrated. The regular patterns of language representation of cognitive structures are ascertained, pragmatic properties of argumentative markers are explicated. The similarities and differences in the ways of objectification of causal schemes of reasoning in scientific humanitarian discourse of the Russian and Belarusian languages are determined.

УДК 811.111'373'0 (043.3)

Т.В. Никитенко*канд. филол. наук, доц., зав. каф. английской филологии
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова***СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕРИВАЦИЯ КАК СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕЙОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЗДНИЙ НОВОАНГЛИЙСКИЙ ПЕРИОД**

В статье рассматриваются пейоративные единицы, оформившиеся в результате семантической деривации и зафиксированные в оценочном значении в границах позднего новоанглийского периода. Материалом для исследования послужили данные исторического 20-томного «Большого оксфордского словаря». В работе устанавливается роль семантической деривации как одного из источников пополнения оценочной лексики указанного периода. Также рассматриваются модели семантических переходов, по которым развиваются негативно-оценочные значения. Анализируются генетические и функциональные характеристики лексики, которая подвержена процессам пейорации.

Введение

История английского языка насчитывает более 1500 лет и распадается на три периода: древнеанглийский (V–XI вв.), среднеанглийский (XII–XV вв.) и новоанглийский (XVI в. – до настоящего времени). Новоанглийский период принято разделять на ранний и поздний (современный) подпериоды [1, с. 164]. Периодизация истории любого языка во многом имеет условный характер, обозначая основные этапы его развития. В новоанглийском периоде происходит стабилизация английской литературной нормы, складываются функциональные стили литературного языка. Стабилизация нормы совместными усилиями лексикографов, грамматистов и писателей осуществилась к середине XVIII в. [2, с. 211]. Лексический состав английского языка в поздний новоанглийский период пополняется быстрыми темпами. Этому способствуют: 1) научно-технический прогресс; 2) языковые контакты и экспансия английского языка, результатом которых стали сформированные национальные варианты английского языка; 3) введение многих новых латинских и неолатинских аффиксов [3, с. 266].

Цель данной работы заключается в установлении роли семантической деривации как одного из источников пополнения пейоративной лексики поздненовоанглийского периода.

Материал и методы

Материал для исследования был извлечен путем сплошной выборки из исторического 20-томного словаря английского языка «The Oxford English Dictionary» (далее – OED). Рассматриваются оценочные единицы с негативной направленностью; тематически лексика разнородна и представлена всеми знаменательными частями речи. Основными методами, используемыми в данной работе, являются описательный, сопоставительный, в рамках которого проводится историко-семантический анализ, метод словарных дефиниций, корпусный анализ.

Результаты и их обсуждение

Пейоративное изменение значения слова приводит к тому, что лексическая единица становится способной выражать негативную оценку. Автор одного из первых монографических исследований по проблемам ухудшения значений слов Х. Шрёдер указывал, что не существует особых типов семантических изменений, в результате которых появляются негативно-оценочные значения в семантике лексических единиц [4, с. 57]. Рассматривая слово, которое подверглось процессу ухудшения значения, необходимо прежде всего ответить на вопрос: «Почему значение у слова изменилось?» [4, с. 57].

Первоначально из словаря OED нами были извлечены все лексические единицы, у которых негативно-оценочное значение появилось в результате изменения их семантики. Затем была проанализирована дата первой фиксации оценочного значения изучаемых слов по цитатным данным OED. Согласно полученным сведениям, все лексемы были сгруппированы на основании времени появления в их семантике оценочного значения. Результаты проведенной работы свидетельствуют, что в XIX и XX вв. зафиксировано наибольшее количество единиц, которые в момент появления и в современном употреблении в своей семантике содержат негативно-оценочные семы. Относительно всех единиц, у которых наличие негативно-оценочного значения связано с семантическими изменениями (100%), в XIX в. зафиксировано 29,0%, в XX в. – 20,3% (общее количество – 49,3%).

В изучаемый период зафиксированы новые негативно-оценочные значения у следующих слов.

1. Ранее заимствованные в среднеанглийский, ранний и современный новоанглийский периоды:

(1) *lucre* ‘прибыль; финансовое вознаграждение’ (1380) → ‘нажива’ (1862) (OED, IX, с. 85);

(2) *lurid* ‘мертвенно-бледный’ (1656) → ‘(о рассказе и т.д.) страшный, злоеущий’ (1850) (OED, IX, с. 115).

2. Некоторые поздние заимствования XIX–XX вв. (с неадаптированной орфографией и часто произношением), первоначально функционировавшие без оценочных смыслов:

(3) *cliché* ‘французское название для печатной формы; литейная форма’ (1832) → ‘шаблонная фраза или идея, избитое выражение’ (1892). Ср.: *They have the hatred of clichés and commonplace...* ‘Они испытывали ненависть к клише и банальности’ (1892) (OED, III, с. 318) и т.д.

3. Заимствования, сопровождавшиеся морфологической деривацией:

(4) *(to) ossify* (< лат. основа *os*, *ossi-* ‘кость’ + *-fy*) ‘превращать(ся) в кость; костенеть’ (1713) → ‘делать(ся) негибким, косным’ (1858) (OED, X, с. 970);

(5) *saccharine* (< лат. *saccharum* или греч. *σάκχαρον* ‘сахар’ + *-ine*) ‘сахарный; сахаристый’ (1674) → ‘слишком эмоциональный; приторный’ (40-е гг. XIX в.) (OED, XIV, с. 327).

4. Диалектная лексика социолектного и территориального происхождения, пр.:

(6) *(to) welsh* (жаргон участников скачек) ‘выудить деньги, на которые человек сделал ставку’ (1857) (Part., с. 1317) → ‘нарушить (слово)’ (1932) (OED, XX, с. 147).

5. Терминологическая лексика, в которой одним из важных источников пополнения новых оценочных значений является медицинская терминология:

(7) *hysteria* ‘истерический невроз’ (1801) → ‘слишком эмоциональный способ реагирования на какое-л. событие’ (1839) (OED, VII, с. 586);

(8) *myopia* ‘миопия, близорукость’ (1693) → ‘неспособность предвидеть результаты какого-л. действия’ (1801) (OED, X, с. 166);

(9) *knee-jerk* ‘относящийся к коленному рефлексу’ (1876) → ‘необдуманный, поспешный’ (1963) (OED, VIII, с. 487).

Также регистрируются обратные явления: у прежде общеупотребительного слова фиксируется терминологическое значение, которое функционирует как негативно-оценочное. Например, аффиксальный дериват *brutalism* ‘жестокость, зверство’ являлся отрицательно-оценочным с момента образования (1803), ср.: *the lowest brutality to the present degree of civilization* ‘низшейшая жестокость на современном этапе цивилизации’ (OED, II, с. 604). Как термин архитектуры *brutalism* отмечен в середине 50-х гг. XX в.: ‘стиль искусства, характеризующийся преднамеренной грубостью дизайна; бру-

тализм'. Известно, что во второй половине XX в. в Западной Европе брутализм стал восприниматься как воплощение худших качеств современной архитектуры (отчужденность от потребностей человека, бездушность и т.д.). Ср.: *One of the most uncompromising 'developments' of the fifties, which simply meant that they (buildings. – T.H.) were deliberately ugly – the genre of 'brutalism'* ('Один из бескомпромиссных результатов 50-х гг., который просто означал, что они (здания. – T.H.) были созданы преднамеренно безобразными – стиль «брутализм»') (B. Campbell. Wigan Pier revisited, 1985).

Большинство из отмеченных новых оценочных единиц, появившихся в результате семантических изменений, являются частнооценочными предикатами. Например, зафиксированы эстетические оценки, выражающие неодобрительное отношение как к излишней худобе (чаще всего совместно с высоким ростом), так к излишнему весу (вкупе с низким ростом):

(10) *spindly* 'о растениях) чахлый и тонкий' (1651) → 'долговязый; худой и тощий' (1827) (OED, XVI, с. 236);

(11) *stringy* 'волокнистый' (1669) → 'худощавый, что видны жилы' (1833) (OED, XVI, с. 927);

(12) *weedy* 'заросший сорняками' (1420) → 'тощий' (1800) (о животных)', '(о людях)' (1852) (OED, XX, с. 80);

(13) *stumpy* '(о траве) скошенная, с маленькими твердыми обрубками' (1600) → 'короткий и толстый' (1822) (OED, XVI, с. 996).

Стилистическая окраска у слова могла появляться параллельно с началом его употребления в негативно-оценочном значении. Например, прилагательное *mushy* с основным значением 'мягкий' (1839) с 70-х гг. XIX в. начало употребляться в неодобрительном значении 'слезливо-сентиментальный' (OED, X, с. 126). Согласно Э. Партриджу, данный лексико-семантический вариант, функционировавший в разговорной речи начиная с 1870-х гг., потерял стилистическую окраску лишь к 1930-м гг. (Part., с. 769).

Многие новые оценочные значения у слов возникли в результате семантического переноса (чаще метафорического). Такие значения обладают ассоциативно-образным характером и достаточно прозрачными основаниями для оценки:

(14) *beanpole* 'опора для вьющихся растений' (1837) → 'жердь (о долговязом человеке)' (пер. пол. XX в.) (OED, II, с. 18);

(15) *crawler* 'тот, кто ползет' (XVII в.) → 'подхалим, лизоблюд' (1847) (Part., с. 267; OED, III, с. 1126);

(16) *(to) creep* 'ползать' (888) (OED, IV, с.1) → 'подхалимничать' (пер. пол. XX в.) (Part., с. 268);

(17) *spineless* 'беспозвоночный' (1827) → 'слабохарактерный' (1885) (OED, XVI, с. 238);

(18) *starchy* 'содержащий крахмал' (1802) → '(о людях или их поведении) высокомерный; официальный, формальный' (1828–1832) (OED, XVI, с. 530);

(19) *windbag* 'мехи органа или волынки' (1470–1473) → 'краснобай, пустозвон' (1827) (OED, XX, с. 376).

Некоторые новые значения, возникшие в общем употреблении, тем не менее получили популярность в результате их использования какой-л. группой людей. Например, существительное *slacker*, известное с XVIII в. (1797) в значении 'затвор или ворота шлюза, который удерживает течение воды', в 1898 г. отмечено в пейоративном значении 'лодырь, тунядец'. Ср.: *I said it was a silly thing to do, and they reported that I was a 'slacker'* ('Я сказал, что это глупо делать, а они заявили, что я бездельник') (1898) (OED, XV, с. 643). Известно, что это слово в оценочном значении особую популярность приобрело в годы войны 1914–1918 гг. среди военных. Согласно OED, многочисленные

свидетельства словоупотреблений данного лексико-семантического варианта отмечены после Первой мировой войны (OED, XV, с. 643).

Факт появления негативно-оценочного значения в семантике слова часто сказывается на прагматике однокоренных с ним слов. В качестве примера можно привести однокоренные слова *manipulation*, *(to) manipulate*, *manipulative*, *manipulator*. Согласно письменным и лексикографическим источникам, у заимствованного существительного *manipulation* (1727–1741) неодобрительное значение ‘махинация’ отмечено в 1828 г. (OED, IX, с. 319). У глагола *(to) manipulate*, появившегося в результате обратного словообразования от *manipulation* (1831), значение ‘влиять (на кого-, что-л.); действовать в личных интересах’ фиксируется в 1864 г. (OED, IX, с. 319). Заимствованное *manipulator* (1851) отмечено в неодобрительном значении ‘манипулятор’ также в 1864 г. (OED, IX, с. 319). Прилагательное *manipulative* (1836), образованное от производящего глагола *(to) manipulate*, в негативно-оценочном значении фиксируется в конце XIX в. (1890) (OED, IX, с. 319).

В синонимичной по отношению к вышерассмотренным лексемам группе слов *scheme* > *(to) scheme* > *schemer* происходили подобные изменения. У существительного *scheme* значение ‘махинация; козни’ отмечено в XVII в. Глагол *(to) scheme*, образованный по конверсии, с первоначальным значением ‘сократить до схемы или формулы’ без оценочных смыслов (1716), стал функционировать как переходный в неодобрительном значении ‘замышлять что-л.’ с XVIII в. (1767). В XIX в. (1842) он зафиксирован как непереходный в значении ‘плести козни; интриговать’ (OED, XIV, с. 617). У существительного *schemer*, известного с 1724 г., неодобрительное значение ‘интриган’ зафиксировано в 1849 г. (OED, XIV, с. 617).

Бурное научно-техническое развитие, политические и экономические события в Новое время существенным образом оказывали влияние на лексику языка. Аналогичные оценочные семантические преобразования некоторых слов, не обусловленные ни контактами, ни генетическими факторами, позволяют говорить о некоторых универсальных тенденциях. В качестве примера можно рассмотреть, с одной стороны, русские *любитель*, *дилетант* и, с другой – английские *amateur*, *dilettante*. О слове *дилетант* еще В.В. Виноградов писал: «Изменения в экспрессивной окраске слов отражают общественную переоценку тех или иных явлений и понятий. Например, слова *любитель* и *дилетант* до 20–30-х гг. XIX в. при господстве дворянско-аристократической речевой культуры были окружены светлым, положительным эмоциональным ореолом. ...Затем с углублением профессионализации и демократизации литературная речь сближается с специальными и научными языками. Слово *профессионал* делается антонимом слов *любитель*, *дилетант*. ...В середине же XIX в. – в связи с этой переоценкой понятий – укрепляются новые образования с презрительным оттенком» [5, с. 773].

Подобный процесс наблюдается и в английском языке. Заимствование *amateur*, известное по письменным источникам с 1784 г., имело положительно-оценочное значение ‘любитель чего-л.; тот, кто разбирается в чем-л.’ (OED, I, с. 379). Его синоним итальянского происхождения *dilettante*, также впервые отмеченный в XVIII в., имел одобрительную окраску значения ‘любитель изобразительного искусства’ (OED, IV, с. 665). В первой половине XIX в. у обоих слов – *amateur* (1814) и *dilettante* (нач. XIX в.) – фиксируется презрительное значение ‘непрофессионал’ (OED, I, с. 379; OED, IV, с. 665). О словообразовательной продуктивности лексемы *amateur* свидетельствуют зафиксированные в XIX в. оценочные дериваты: *amateurish* ‘дилетантский, непрофессиональный; неумелый’ (1864), *amateurishly* ‘неквалифицированно’ (1882), *amateurishness* ‘дилетантство’ (1865), *amateurism* ‘дилетантизм’ (1868); *amateurship* ‘дилетантство’ (1834) (OED, I, с. 379).

Пейоративным процессам в описываемый период подвержены номинации человека, обозначающие его профессионально-трудовую деятельность, социально-общественный статус:

(20) *clodhopper* ‘пахарь или сельскохозяйственный рабочий’ (XVII) → ‘неуклюжий или неотесанный парень’ (1824) (OED, III, с. 340).

В некоторых случаях параллельно с процессами ухудшения значения меняется стилистическая окраска слова. Например, слово шотландского происхождения (возможно, диминутивное искажение от *flanker*) *flunkey* ‘ливрейный лакей’ фиксируется в 1782 г., презрительное значение ‘подхалим, лизоблюд’ отмечено в письменных источниках в 1855 г. (OED, V, с. 1103). Параллельно слово меняет стилистическую окраску: с середины XIX в. функционирует как разговорная единица, в XX в. вновь становится стилистически нейтральной (Part., с. 411).

Заимствование раннего новоанглийского периода *lackey* ‘лакей; слуга’ в XX в. (1936) начинает использоваться как уничижительное средство, особенно в политике (a term of political abuse) (OED, VIII, с. 572).

Презрительные смыслы появляются в семантике прилагательного *county*, известного с середины XVII в. в значении ‘принадлежащий графству; имеющий отношение к управлению делами графства’ (OED, III, с. 1044–1045). Неодобрительное значение у данной лексемы ‘типичный для английского высшего сословия’ начало функционировать в разговорной речи со второй половины XIX в. (1880) (Part., с. 259).

Появление нового значения в семантической структуре слова, как известно, не всегда является следствием семантической деривации – новое значение может появиться в результате калькирования – морфемного или семантического. Например, в семантической структуре существительного *warlord* ‘главнокомандующий’ (1856), в результате перевода китайского *jūnfá* (‘военный региональный командир’ (особенно в период 1916–1928 гг.)) (SOED, II, с. 3576), в 1922 г. зафиксировано значение ‘мятежный (полевой) командир’ (OED, XIX, с. 914).

Заклучение

1. В позднем новоанглийском периоде семантическая деривация является одним из ведущих способов пополнения пейоративной лексики современного английского языка. Этот вывод соотносится с общей тенденцией пополнения английского словаря: в рассматриваемый период английский язык функционирует как аналитический с точки зрения морфологической типологии, а, как известно, в языках подобного типа семантическая деривация является одним из ведущих путей пополнения лексического состава.

2. Семантической деривации, в результате которой развивались негативно-оценочные значения, были подвержены различные слова с точки зрения их происхождения и функционирования: внешние и внутренние заимствования, исконные единицы, терминологическая лексика.

3. Многие из новых оценочных значений, зафиксированных нами, возникли у слов в результате семантического (чаще метафорического) переноса, т.к. такие значения обладают ассоциативно-образным характером и достаточно прозрачными основаниями для оценки.

4. Пейоративные процессы, развивавшиеся по одинаковым семантическим моделям, были зафиксированы, как в синонимичных рядах (*manipulation*, *scheme*) и однокоренных с ними словах одного языка, так и в синонимах из разных языков (*любитель*, *дилетант*, *amatour*, *dilettanti*).

СПИСОК ПРИНЯТЫХ СОКРАЩЕНИЙ

OED – The Oxford English dictionary : in 20 vol. / prepared by J. A. Simpson, E. S. C. Weiner. – 2nd ed. – Oxford : Clarendon Press, 1989. – 20 vol.

Part. – Partridge, E. A Dictionary of slang and unconventional English : colloquialisms and catch phrases, fossilised jokes and puns, general nicknames, vulgarisms and such Americanisms as have been naturalised / E. Partridge ; ed. by P. Beale. – 8th ed. – London : Routledge and Kegan Paul, 1984. – 1400 p.

SOED – Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles : 2 vol. / ed. by L. Brown (ed.-in-chief) [and others]. – 6th ed. – New York : Oxford University Press, 2007. – Vol. 1 : A – M ; Vol. 2 : N – Z. – 3742 p.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Raumolin-Brunberg, H. English, Early Modern / H. Raumolin-Brunberg // Encyclopedia of Language and Linguistics : in 14 vol. / ed.-in-chief K. Brown. – 2nd ed. – Oxford, 2006. – Vol. 4. – P. 164–167.

2. Ярцева, В. Н. Развитие национального литературного английского языка / В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1969. – 286 с.

3. Kastovsky, D. Vocabulary / D. Kastovsky // A History of the English Language / R. Coates [and others] ; ed. by R. Hogg, D. Denison. – New York : Cambridge University Press, 2006. – P. 199–270.

4. Schreuder, H. Pejorative Sense Development in English / H. Schreuder. – College Park – Maryland : McGraph Publishing Company, 1970. – 196 p.

5. Виноградов, В. В. История слов: около 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных / В. В. Виноградов ; отв. ред. Н. Ю. Шведова ; РАН, Ин-т рус. яз., Отд-ние лит. и яз. – М. : Толк, 1994. – 1136 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 20.04.2016

Nikitsenko T.V. Semantic Change as a Source of Enriching Pejorative Lexis in Late Modern English

The article considers the pejorative lexical units which emerged in their negative meaning within the Late Modern English period due to the process of semantic change. The data for the research has been extracted from the 20-volume «The Oxford English Dictionary». The role of semantic change as one of the sources of enriching pejorative lexis has been determined. Recurrent semantic shifts which cause pejorative sense development have been revealed. Etymological and functional characteristics of words that undergo pejoration have been analyzed.

УДК 82-3'161.1(091)

Л.В. Скибицкая*канд. филол. наук, доц., зав. каф. журналистики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***МАЛЫЕ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
XIX–XXI ВЕКОВ: ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ**

В статье проанализированы этапы становления и развития малых повествовательных форм в русской литературе XIX–XXI вв. Отмечено, что активизация малых форм происходит в переходные историко-культурные периоды. Выявлены ведущие тенденции в функционировании малых форм, определены знаковые фигуры в истории русской новеллистики.

Введение

Вопрос о жанровой дифференциации произведений художественной литературы имеет давнюю историю. Однако и по сей день предпринимаются попытки корректировать как традиционную родовую «триаду», так и жанрово-видовое деление художественной словесности. В последнем случае попыток гораздо больше, так как литературный процесс объективно вносит поправки в жанровую систему каждого из родов.

Наиболее подверженным родово-жанровой трансформации оказывается эпос. Как отмечает С.В. Тарасова, «в последние годы в литературоведении в вопросе о дифференциации повествовательного рода на жанры наблюдаются значительные разночтения. Во многом это связано с литературными экспериментами, направленными на небольшие прозаические тексты. Широкое привлечение в них черт не только разных жанров, но и разных родов заставляет по-новому взглянуть на сложившуюся ранее жанровую систему и круг признаков, присущих каждому жанру... Это относится в первую очередь к малым и минимальным жанрам» [1].

Литературоведами-теоретиками установлена закономерность, согласно которой жанр активизируется в определенные историко-культурные этапы. Писатели чутко реагируют на изменение историко-культурной ситуации, связывают ее своеобразие с жанровыми процессами. Так, еще в 1863 г. М.Е. Салтыков-Щедрин объяснял активизацию рассказа нарастанием новых тенденций в общественной жизни: «Направление литературы изменилось потому, что изменилось направление самой жизни; произведения литературы утратили свою цельность, потому что в самой жизни нет этой цельности...» [2, с. 14].

Другая сторона проблемы функционирования жанров связана со спецификой авторского «жанрового мышления», под которым белорусский ученый А.Н. Андреев понимает «способ мышления, определяемый в своих ключевых параметрах особенностями духовного мира личности» [3, с. 82]. Развивая это положение, литературовед приходит к выводу о том, «тезисность» или «развернутость», являясь результатами духовного освоения автором жизненных противоречий, выступают регуляторами жанровой приемственности [3, с. 85].

Важный фактор процесса функционирования жанров – читательское восприятие, расположенное (нерасположенное) к «потреблению» текстов большого или малого объема. Эволюция художественного освоения мира в последнюю четверть уходящего столетия и особенно в начале нынешнего вышла на новый виток спирали. Известно, что «поэтика жанра», доминировавшая в течение почти полутора веков, сменилась «поэтикой автора». Теперь на смену приходит иной тип поэтики, во многом обусловивший новые свойства словесного искусства, – «поэтика читателя». Это связано в том числе и с ниспровержением статуса писателя как пророка, учителя. Постмодернистские открытия, декларации пробудили в читательской аудитории диктат, на который вынужде-

ны реагировать авторы, что уже почувствовали и писатели-традиционалисты (В. Астафьев, А. Солженицын, др.), и авторы 1990-х гг. – С. Довлатов, М. Веллер и др., предложившие очень короткие тексты наряду с короткими. Роман рубежного времени также тяготеет к фрагментарной структуре, монтажной композиции, что является отражением глубинных социальных и антропологических процессов.

Не случайно в эпической жанровой системе русской литературы рубежа XX–XXI вв. значительное место приобретают малые и минимальные формы, для обозначения которых используется понятие «малая проза» (в узком значении). Ученые фиксируют интенсивное развитие минимальных жанров, способных запечатлеть мгновения жизни в предельно краткой форме, которая в то же время содержит глубокий обобщающий смысл. Рассказ, традиционная малая форма, также стремится к сокращению. Исследователи называют в качестве нового жанрового образования «маленький рассказ». Характерно, что и сами авторы ищут определение для обозначения подобных текстов (например, «затеси» (В.П. Астафьев), «крохотки» (А.И. Солженицын)).

Цель данной статьи состоит в определении этапов становления и развития малых повествовательных форм в русской литературе XIX–XXI вв. Задачи исследования: выявление смыслового поля понятия «малые повествовательные формы» в современной литературе и науке о ней; осмысление тенденций функционирования малой формы в русской литературе указанного периода.

Жанры эпоса традиционно разделяют на большие (эпопея, роман), средние (повесть) и малые, к ним относят новеллу, рассказ, очерк, эссе, фельетон. Как известно, количественные критерии не являются абсолютными, поэтому корректнее говорить лишь о тенденциях к максимальному либо к минимальному объему. Так, к максимальному объему тяготеют эпопея и роман. Но минимум объема текста в эпике демонстрируют не новелла и рассказ (как справедливо замечает Н.Д. Тамарченко), а анекдот, притча, басня, для которых характерен именно минимальный объем текста (до нескольких строк). Если считать именно их разновидностями «малой» формы, тогда новелла и рассказ должны называться средними формами.

Традиционно причисляется к эпосу и очерк. Однако в исследованиях Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, В.Е. Хализева, других утверждается особый статус этого жанра. В.Е. Хализев относит очерк к «внеродовым» формам: «Здесь внимание авторов сосредоточено на внешней реальности, что дает некоторое основание ставить их в ряд эпических жанров. Однако в очерках событийные ряды и собственно повествование организующей роли не играют: доминируют описания, нередко сопровождающиеся рассуждениями. Таковы «Хорь и Калиныч» из «Записок охотника», некоторые произведения Г. Успенского и М. Пришвина» [4, с. 335]. Важно при этом учитывать и то, что в русском историко-литературном контексте очерк всегда сопутствует рассказу, вступает с ним в сложное взаимодействие.

Современная дискуссия по поводу перераспределения жанровой системы развернулась вокруг рассказа, потому что получили широкое распространение жанры, еще меньше по объему данного малого. «Малая проза» – принятое современным литературоведением понятие для обозначения произведений, объем которых определяется автором и читателем как меньший, чем типичный для национальной литературы данного периода. В то же время продолжает функционировать и второе значение понятия: «малая проза» как совокупное название повествовательных форм, которые традиционно считаются малыми (рассказ, новелла, художественный очерк). В данной работе понятие «малая повествовательная форма» мы определяем как совокупность малых и минимальных эпических форм художественной литературы.

Э.А. Шубин справедливо полагает, что существует своеобразная «зависимость развития жанра от духовной атмосферы того или иного исторического периода» [2, с. 14]. Когда следует осмыслить смену культурной парадигмы, именно малая повествовательная форма оперативно стремится познать в художественных образах меняющуюся действительность.

Несмотря на то, что рассказ генетически восходит к фольклорной прозе, становление литературного жанра рассказа, как и классической русской прозы в целом, закономерно связывают с именем А.С. Пушкина, прежде всего с «Повестями Белкина», опубликованными в 1831 г.

Поиски русской национальной «модели» малой формы изначально тесно соприкасались с пограничным эпическим жанром – повестью. Не случайно и пушкинское (а затем и гоголевское) творение названо «повестями», в то время как уже для их авторов существовало разграничение между понятиями «рассказ» и «повесть». (В качестве подтверждения можно обратиться к высказыванию Пушкина о «Трех повестях» Н. Павлова [2, с. 35]. Тем не менее в первой половине XIX в. строгой терминологической дифференциации между этими жанрами не существовало. Так, В.Г. Белинский, характеризуя русскую повесть, указывает в ней те жанровые признаки, которые в современном представлении свойственны рассказу. Подобная «ситуация» объективно свидетельствует о том, что становление русской новеллистической формы происходило в неразрывной связи с повестью, что в целом существенно повлияло на бытование рассказа в русской литературе. И в последующее время «рассказ» и «повесть» оставались настолько сопряженными жанрами, что образовывали своеобразные диффузионные формы («Ионыч» А.П. Чехова, «Антоновские яблоки» И.А. Бунина и др.).

Э.А. Шубин отмечает, что в 1830-е гг. обозначились два ведущих направления в русской короткой прозе: «Тенденция новеллистическая с ее стремлением к формальной точности, оголенности сюжетной конструкции, предельной лаконичности и тенденция «рассказовая», которую характеризует тяготение к эпической широте, свободному построению сюжета, сближению с жанром повести, «сказовой» манере повествования» [2, с. 28]. Эти две «жанровые тенденции» (Э. Шубин) критик связывает с «Повестями Белкина» А.С. Пушкина и «Вечерами на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя.

Наблюдения Э. Шубина точны в определении перспектив развития русского рассказа («новеллистическая» и «рассказовая» стратегии в нем). Однако, на наш взгляд, в указанных произведениях формируется, скорее, один тип русской малой формы, потому что в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» (по крайней мере, в первой части цикла) развитие фабулы отличает стремительность, нагнетание однотипных ситуаций создает кумулятивный тип композиции, в которой существенен акцент на завершающем событии. Конечно, возможности пушкинской «модели» были значительно дополнены и развиты Гоголем (прежде всего в отношении эпичности и лиризма), но сущностное ядро жанровой структуры осталось прежним, и оно отвечает внутренним структурным характеристикам «новеллистического» типа.

Согласно концепции Н.Д. Тамарченко принципиальное различие между новеллой и рассказом (а значит, и между «новеллистической» и «рассказовой» тенденциями) можно обнаружить «внутри структуры» этих жанровых моделей. Так, в рассказе «минимум событий» (необходимое жанровое требование малой формы) реализуется в концентрическом типе композиции, при котором первоначальное событие обретает качественно новый статус через «переосмысление» своей формы во внутреннем переживании персонажа или читателя. В новелле наличествует кумулятивный тип композиции, при котором исходное событие воспринимается как абсолютно противоположное конечному – такой эффект создается динамикой острого фабульного развития и концентрируется в финальном пуанте.

Исследователи (В.Е. Хализев, С.В. Шешунова) указали на связь «Повестей Белкина» с новеллой, при этом сделали слишком широкое обобщение: названные произведения – «первая страница зрелой, классической отечественной прозы» [5, с. 5]. Подобная точка зрения, на наш взгляд, должна быть скорректирована (в силу вышеуказанных причин) следующим образом: «Повести Белкина» – «первая страница» русской малой прозаической формы. Характерно, что уже писатели-современники начали стремительно «расшатывать» канон жанра, представленный пушкинским циклом. Творческие поиски в этом направлении «возглавил» Н.В. Гоголь, однако (вопреки утверждению Э. Шубина) он не столько обозначил новую тенденцию, сколько расширил потенциал пушкинской новеллы, усилив эпическое начало в ней, и – как следствие – начал сближать ее с повестью.

Практически все произведения Гоголя (за исключением поэмы «Мертвые души» и драматургии) представлены как повести. Начав триумфальное вхождение в литературу с этим жанром, писатель и впоследствии сохраняет к нему привязанность. В этом смысле «Вечера на хуторе близ Диканьки» имеют статус «канона», а развитие повести во многом является проекцией эволюционных процессов в творческом сознании писателя. От повести к повести углубляется критическое начало в художественном методе автора, романтическая действительность сменяется реалистическими деталями, героями, обстоятельствами. При этом структура его повестей по-прежнему обнаруживает острофабульное построение, синтез сатиры и лирики, основным стилистическим принципом является контраст, центральным событием предстает, как правило, необычайное происшествие. Используя понятие «повесть», Гоголь, однако, широко его трактует. Он называет так и поэму, и новеллу, и басню, если судить по незаконченной «Учебной книге словесности для русского юношества». При рассмотрении жанровой модели «Вечеров...» следует, на наш взгляд, учитывать и характеристику, данную В.Г. Белинским. Критик акцентировал два существенных момента в произведениях Гоголя, назвав их «поэтическими очерками». Первая часть («поэтичность») обращает нас к проблеме синтеза «стиха» и «прозы» в субъектной организации текста. «Стиховое» начало в прозе проявляется, прежде всего, в усилении лирического начала, что, в свою очередь, приводит к ослаблению (а то и полному устранению) фабульности.

Лирическая составляющая в гоголевском цикле не вызывает сомнений, однако она не нарушает четко очерченной фабулы. Действие произведений, например, «Ночи перед Рождеством», наполнено событиями – от проделок черта и ведьмы до путешествия Вакулы, приключений Чуба и Солохи. Однако «точка зрения» повествователя субъективированна, она выполняет функцию расширения повествовательного поля текста, благодаря чему необычное происшествие перестает осознаваться только как казус и воспринимается как некоторая закономерность (об этом и писал Гоголь в «Учебной книге словесности для русского юношества»). Писатель тяготел к субъективному авторскому повествованию, как и А. Пушкин в своем романе, но, в отличие от современника, Гоголь распространил эту манеру на все жанры эпоса.

Что касается его первых повестей, то лирические вставки в событийную линию текста создали особый эффект «потока жизни», что в целом свойственно жанру повести. В немалой степени достижению такого результата способствовала и «населенность» гоголевских повестей (превышающая количество персонажей у Пушкина в «белкинском» цикле). Расширило замкнутый мир Диканьки и путешествие Вакулы в сказочный Петербург.

В. Белинский назвал произведения Гоголя «очерками». В развитии русского рассказа очерк существенно осложнит структуру малой формы, расширит ее социальную проблематику, аналитический пафос. Однако подобное взаимодействие будет наблюдаться позже – в «народническом» рассказе, в опытах физиологической литературы,

особенно ярко – в произведениях И.С. Тургенева. В отношении «Вечеров...» говорить о влиянии очерка, на наш взгляд, преждевременно. Оценка Белинского касалась стилевой манеры произведений Гоголя, связанной со свободой проявления авторской позиции. Кроме того, известно, что критик весьма своеобразно оценивал опыты писателей в освоении фольклорной поэтики (это вызвало достаточно резкую его оценку сказок Пушкина, например).

Для Гоголя событийность являлась существенным элементом произведений. Более того, писатель всегда тяготел к необычному событию, ставил его в центр повествования, при этом активно вмешивался в структуру повествования. Лирико-публицистические фрагменты корректировали читательское восприятие, вели рецептора к нужным автору выводам. В итоге пуант как неперенная черта новеллы обрастал дополнительными смыслами. Повести Н.В. Гоголя расширили жанровую модель пушкинской новеллы, привнесли в ее строгую композиционную форму свободу авторского волеизъявления, не нарушив при этом структуры новеллистического типа.

Основателем новой традиции в русской малой прозе по праву считается И.С. Тургенев, рассказ которого, впитав накопленные достижения (прежде всего опыт «физиологий»), по справедливому замечанию критика, обрел «жанровую гибкость, освободился от каких бы то ни было ...правил построения» [2, с. 41]. В становлении русской короткой прозы, таким образом, определились две тенденции, которые и стали характеризовать развитие русской новеллистики в последующее время.

Продолжили тургеньевскую традицию писатели-народники, центральной темой для которых становится жизнь народа. Модель рассказа усложняется публицистической составляющей, что обусловлено прежде всего исследовательским пафосом творчества народников. В «народническом» рассказе прямая постановка злободневных вопросов приобретает характер устойчивой традиции: нужно было привлечь внимание читателя к тому или иному факту действительности. Именно «для постановки вопроса» (то, что А. Чехов потом возьмет за опорный тезис своей эстетической программы) писатели-народники использовали ресурсы малой повествовательной формы. Своеобразие жанровых форм в творчестве их проявилось в сближении рассказа и очерка: автор не ограничивается изображением сцен, характеров, а выступает в роли философа-социолога, прямо высказывающегося по интересующему его вопросу. Это особенно характерно для творчества Г. Успенского («Власть земли», «Выпрямила»), многие его произведения функционируют на стыке очерка и рассказа. Но в целом поэтика очерка, вторгнувшись в жанровую природу рассказа, была шагом к утверждению «свободного повествования».

Еще одно существенное звено в истории русского рассказа дочеховской поры – т.н. «народный» рассказ, появление которого детерминировано дальнейшей демократизацией словесного искусства, необходимостью создания литературы для народа. Характерно, что «малая проза» доминирует в этой тематико-проблемной сфере. Все черты новеллистического творчества: энергичность и строгая целенаправленность развития сюжета, краткость, занимательность, подчиненность действия решению поставленной центральной проблемы – соответствовали требованиям, которые предъявлялись к художественным произведениям для народа. Иными словами, в жанровых признаках «народной» литературы ярче проявилась именно новеллистическая тенденция «малой прозы». Так, рассказы Л.Н. Толстого по многим признакам приближаются к жанру новеллы, однако в то же время усложняются другими жанровыми напластованиями, которые, по сути, традиционному жанру новеллы противопоставлены. Имеется в виду связь рассказов писателя с жанрами притчи, легенды, жития, а также с жанрами фольклорной прозы («Чем люди живы», «Где любовь, там и бог», «Сказка об Иване Дураке и его двух братьях»). Заметим, что в дальнейшем развитии малой русской прозы притче-

вая, а также житийная и легендарная тенденции проявятся неоднократно: «Студент», «Черный монах» А. Чехова; «Суламифь» А. Куприна; «Звезда», «Состязание» Вересаева, «Старуха Изергиль», «Макар Чудра» Максима Горького, «Иуда Искарот» Л. Андреева, «Матренин двор» А. Солженицына, «Поморка» Ю. Казакова и др.).

Рубеж XIX–XX вв. окончательно прояснил тип малой русской прозы, который в различных модификациях будет развиваться, эволюционировать на протяжении следующего века. Если указывать объективные факторы жанрового определения рассказа, то следует сказать об эпохе: это время глубокого скептицизма и острого кризиса старых традиций, время активного поиска новых форм; это период смены культурной парадигмы – жанр рассказа как нельзя более органично соответствовал этим явлениям.

Каждая эпоха выдвигает личность, которая максимально полно реализует в своем творчестве комплекс объективных закономерностей времени, а также закономерности литературного процесса. Рубеж веков выдвинул подобную личность – это Антон Павлович Чехов, благодаря которому жанр рассказа в русской литературе обрел статус самостоятельности и самодостаточности. Отметим направления, по которым А. Чехов «двинул форму»:

1) усиление элемента объективности, внешней отстраненности автора от изображаемого предмета при абсолютной пластике художественного изображения (сравним с тургеневской манерой, тяготеющей к очерку, лирическому дневнику, письмам и иным формам прямого авторского выражения);

2) в произведениях Чехова развита и обогащена пушкинская линия русской прозы, с характерной для нее гармоничностью и лаконизмом;

3) точность и краткость Чехов соединил с простотой сюжета.

А.П. Чехов соединил «пушкинскую» и «тургеневскую» линии, «новеллистическую» и «рассказовую» тенденции и создал национальную модель рассказа, в котором отсутствует ярко выраженный фабульный ряд, внимание автора направлено на исследование природы повседневности.

В прозе начала века (1910-е гг.) актуализировалась и «новеллистическая» тенденция, в которой определились, по наблюдениям Е. Шубина, два частных направления: развивающаяся «модернистская» новеллистика с ее утонченным психологизмом, асоциальностью, ориентацией на западную прозу (М. Кузмин, Ф. Сологуб, В. Брюсов, Л. Зиновьева-Аннибал и др.); «демократическая» новеллистика, решающая преимущественно социальные задачи, которые, в свою очередь, обусловили исследовательский пафос этих произведений, тяготение к традициям русского физиологического очерка (М. Горький, А. Куприн, И. Шмелев, А. Серафимович, В. Короленко, отчасти Л. Андреев). Что касается писателей модернистского направления, то отметим, что новеллистическая форма органично отвечала их стремлению локализовать ситуацию, придать частному событию всеобщий символический смысл, замкнуться на одной конкретной проблеме (по сути, писателями актуализирована ренессансная форма новеллы). Усиление новеллистической тенденции в «демократической» малой прозе было связано с насущной потребностью выявления новых социальных типов, с необходимостью быстрого реагирования на вопросы, поставленные временем.

Подлинного расцвета жанр рассказа достигает в 1920-е гг. Малые повествовательные формы, представленные в творчестве А. Толстого, Максима Горького, И. Бунина, К. Федина, Вс. Иванова, И. Бабеля, М. Зощенко, Ю. Олеши, Б. Пильняка, М. Шолохова и др., продемонстрировали важные закономерности природы жанра. Время было полно драматизма, острых коллизий, напряженного размышления над перспективами, и рассказ запечатлел эти эпохальные черты. Наиболее полно реализовалась конфликтная природа рассказа в сборниках М. Шолохова «Донские рассказы» и «Лазоревая степь».

В литературоведении сложилось мнение, что в 1930-е гг. происходит «затухание» жанра (в связи с общими процессами стагнации). На самом деле, очевидно заметное уменьшение количества малых форм по сравнению с предыдущим десятилетием. Тем более значительны качественные изменения в структуре произведений: актуальные темы современности уходят в подтекст, на первый план выходят вневременные явления. Для жанра рассказа это не было разрушающим фактором, так именно в это время создаются рассказы А. Платонова, М. Пришвина, К. Паустовского, вошедшие в золотой фонд русской новеллистики.

Следующий этап активизации жанров малой прозы – Великая Отечественная война. Вначале публикуются преимущественно очерки, рассказы появятся ближе к началу второго года войны. Малая форма военного периода представлена произведениями А. Платонова («Одухотворенные люди», «Среди народа», «Неодушевленный враг», «Седьмой человек», «В сторону заката солнца», «Взыскание погибших», «Возвращение»), А. Толстого («Рассказы Ивана Сударева»), К. Симонова («Третий адъютант», «Пехотинцы», «На реке Сож»), И. Эренбурга («Свет в блиндаже», «О ненависти»), В. Гроссмана («Глазами Чехова», «Власов», «Волга – Сталинград»), др. Названные и другие авторы акцентируют внимание на проблеме героя, показывают его преимущественно в героическом ключе, формируют поле для художественного выявления тенденций и закономерностей в решении проблемы «человек и война», характерные для большой эпической формы (романа, эпопеи).

В совокупности жанров прозы военного времени выкристаллизуется особая повествовательная форма, которая соединит в своей структуре романский и рассказовый фокусы изображения жизни, – монументальный (романский) рассказ: «Возвращение» А. Платонова, «Судьба человека» М. Шолохова. Появление такой формы свидетельствует, что начало освоения военного времени в жанрах малой формы было не только «артподготовкой» к появлению повестей и романов, но и самостоятельным явлением.

Новый этап, связанный с активизацией малых форм в литературе и публицистике, – 1950–60-е гг. Общественная репутация малых жанров эпоса в это (как, впрочем, и в предыдущие периоды) прочно связана с их способностью фокусировать внимание на важных жизненных коллизиях. Однако есть и отличие в функционировании этих форм в указанный период. Оно обусловлено усиливающейся публицистической составляющей в структуре малой формы. Не случайно начало этапа (1953–1956) связано с доминированием очерка. Произведения В. Овечкина, Г. Троепольского, Е. Дороша, Г. Радова, др. создали условия для раскрепощения структуры малой формы: расширили социальную проблематику, аналитический пафос. Названные авторы работали и в жанре рассказа, новеллы, которые, в свою очередь, обостряли внимание очеркистов к внутреннему миру личности, помогли развить и обогатить мастерство выразительной портретно-психологической живописи. Своеобразно преломится публицистическое начало впоследствии (в 1960-е гг.): на смену очерковости придет лиризация прозы, обусловленная обостренно-публицистическим дискурсом очерковых произведений. Органичной формой, в которой будет отражаться время и человек, станет т.н. лирический рассказ, по своей структуре наиболее близкий очерку (Ю. Казаков, В. Солоухин, др.).

В 1980–1990-е гг. приходит новая плеяда рассказчиков: С. Довлатов, В. Пелевин, Т. Толстая, М. Веллер, В. Маканин и др. Характерно, что к малой прозе обратились авторы, которые в предыдущие десятилетия реализовали свой талант в крупных и средних формах (В. Распутин, В. Белов, А. Солженицын, П. Проскурин, В. Крупин и др.). Выделим некоторые тенденции в развитии малой прозы указанного периода:

1. Развитие фабульного начала в синтезе с художественно-документальной составляющей.
2. Актуальность тематико-проблемного поля (современность).

3. Критический пафос, ирония как стилиевые характеристики текстов.

4. Усиление в прозе (особенно в 1990-е гг.) экзистенциальных мотивов, связанных с поиском смысла в мире, утратившем логику бытия. Указанный мотив особенно характерен для прозы С. Довлатова и М. Веллера, в рассказовом творчестве которых причудливо сплелись нить традиции и активный поиск новых форм. Малая проза Т. Толстой и В. Пелевина воплотила присущие постмодернизму эстетические характеристики в рамках новеллистического (фабульного) повествования.

В конце века и начале следующего жанр рассказа, продолжая активно функционировать в словесном искусстве, включается в общие для литературы процессы минимализации, которая представляет собой комплекс тенденций: сокращение текста, обусловленное концентрацией (за счет уплотнения, символизации содержательного пространства) художественного повествования; фрагментация текста на мини-тексты, сопряженная, как правило, с циклизацией; функционирование текстов, изначально создаваемых как минимальные. Последнюю тенденцию можно рассматривать как эволюцию малой повествовательной формы, которая всегда тяготела к циклизации. Результатом данной тенденции явилось создание значительного корпуса текстов минимального объема (миниатюр).

Первым шагом на пути осмысления данного литературного явления стал Фестиваль малой прозы, проведенный 13–15 ноября 1998 г. рамках празднования 180-летнего юбилея Ивана Тургенева. Программа Фестиваля включала, помимо выступлений участников (более шестидесяти авторов разных поколений), круглый стол, в ходе которого были высказаны соображения о происхождении и развитии малой прозаической формы в современной литературе [6]. Произведения участников Фестиваля легли в основу антологии «Очень короткие тексты» (2000 г.). Затем, по мере интенсивного расширения круга авторов, возникла потребность в дополнении издания новыми текстами. Так был создан интернет-проект Дмитрия Кузьмина «Современная малая проза» [7].

Большинство произведений «малой прозы» соотносятся с таким синтетическим жанровым образованием современной поэзии, которое именуется лирическим стихотворением. Одним из первых и наиболее важных образцов «малой прозы» в русской литературе были «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева (до него аналоги прозаической миниатюры можно обнаружить у К. Батюшкова, В. Жуковского).

Исследователи [6] отмечают изменение родовой специфики «малой прозы»: если раньше в ней преобладала лирика, то теперь даже самые маленькие тексты могут быть и лирическими, и драматическими, и эссеистическими, и философскими, и юмористическими. Однако по отношению текста к фабуле выделяются бесфабульные прозаические миниатюры (их называют «лирическими миниатюрами») и фабульные тексты («маленькие рассказы»), как и в рассказе «обычного» формата.

В целом «малая проза» последних лет проявляет себя ярко, разнообразно, а ее интенсивное развитие демонстрирует назревшую необходимость в пересмотре жанровой иерархии.

Заключение

История становления и развития малых повествовательных форм в русском историко-литературном контексте свидетельствует о том, что малая форма обладает мощным эстетическим потенциалом, способна гибко реагировать на запросы времени и изменение приоритетов художественности.

Зарождение классической формы русской малой прозы происходит у А. Пушкина, национальной оригинальности достигает в творчестве Н. Гоголя; далее И. Тургенев, писатели-народники реформируют русский рассказ на основе лирико-очеркового жанра. А.П. Чехов возвращает рассказу эпический элемент, точность и краткость и утвер-

ждает суверенный статус этого жанра, а также является основателем национальной традиции малой формы («чеховский рассказ»).

Малая повествовательная форма в ее двух основных разновидностях (новеллистическая и рассказовая) не только переросла закрепляемую за ней традиционную функцию «артподготовки» писателя к созданию крупных произведений, но и доказала свою жизнеспособность, самостоятельность, оригинальность и способность эволюционировать в рамках заданного малого объема, о чем свидетельствует развитие современной минимальной прозы.

Минимализация текста может быть осмыслена в нескольких ракурсах. Во-первых, это следствие стремления того или иного автора к предельной концентрации письма, как правило, обусловленное новеллистическим типом жанрового мышления. Во-вторых, существенным фактором минимализации выступают эволюционные процессы в самой природе словесного искусства, в котором происходит смена поэтики. Наконец, в-третьих, минимальные формы можно рассматривать как естественную эволюцию традиционной малой повествовательной формы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарасова, С. В. Новый взгляд на малую прозу [Электронный ресурс] / С. В. Тарасова // Вестн. СамГУ. – Режим доступа: http://www.elibrary.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/SGU/Vestnik_HumN/2003-01/hum0301_08.pdf. – Дата доступа: 30.04.2016.
2. Шубин, Э. А. Современный русский рассказ: вопросы поэтики жанра / Э. А. Шубин. – Л. : Наука, 1974. – 182 с.
3. Андреев, А. Н. Методология литературоведения / А. Н. Андреев. – Минск : Дизайн ПРО, 2000. – 192 с.
4. Хализев, В. Е. Теория литературы : учебник / В. Е. Хализев. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк. – 437 с.
5. Хализев, В. Е. Цикл А.С. Пушкина «Повести Белкина» : учеб. пособ. для филол. спец. вузов / В. Е. Хализев, С. В. Шешунова. – М. : Высш. шк., 1989. – 80 с.
6. Орлицкий, Ю. Большие претензии малого жанра [Электронный ресурс] / Ю. Орлицкий // Журнальный зал. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/38/orlic.html>. – Дата доступа: 30.04.2016.
7. Современная малая проза: в сторону антологии : интернет-проект Дм. Кузьмина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/shortprose/>. – Дата доступа: 30.04.2016.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.05.2016

Skibitskaya L.V. Small Narrative Forms in Russian Literature of the XIX–XXI Centuries: Stages of Formation and Development

Stages of formation and development of small narrative forms in the Russian literature of the XIX–XXI centuries are analyzed in the article. It is noted that the activation of small forms happens during the transitional historical and cultural periods. The leading tendencies in functioning of small forms are revealed, significant figures in the history of the Russian short stories are defined.

УДК УДК 821. 161.

А.С. Кавалюк

*канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

БЕЛАРУСКАЯ ВАЕННАЯ ПРОЗА XX СТАГОДДЗЯ: ГЕНЕЗІС, СТРАТЭГІІ МАСТАЦКАЙ ТЫПІЗАЦЫІ, ПРАБЛЕМА ІНТЭРПРЭТАЦЫІ

У артыкуле даследуецца генезіс, стратэгіі мастацкай тыпізацыі беларускай ваеннай прозы XX стагоддзя, асэнсоўваецца яе інтэрпрэтацыя сучаснымі літаратуразнаўцамі.

Асэнсоўваючы літаратуру па тэме, мы сустрэлі палемічныя, на наш погляд, меркаванні даследчыкаў, накіраваныя: «Проза о войне и военная проза – не одно и то же. Проза о войне может быть и фальсифицированной, и идеологизированной» [2]. На думку аўтара выказвання, ваенная проза – гэта тое, што было напісана ў 60-я гг. XX ст., «такое явление, как “шестидесятническая военная проза”».

А. Бязлепкіна ў кнізе «100 слоў пра сучасную беларускую літаратуру», справядліва адзначаючы, што ваенная тэма «адна з найбольш распрацаваных тэм у беларускай літаратуры, яе традыцыі закладзены М. Гарэцкім, К. Чорным, М. Лыньковым», лічыць, што «ваенная проза – проза пра падзеі, звязаныя з Другой сусветнай (1939–1945) і Вялікай Айчыннай вайной (1941–1945)» [1, с. 35]. Адназначна з такім вызначэннем у развіцці ваеннай прозы даследчыцай вылучаюцца і характарызуюцца тры перыяды:

«1940–1950-я гг. – павярхоўны паказ вайны, творы напісаны ў рэчышчы сацрэалізму (тэорыя ідэальнага героя і тэорыя бесканфліктнасці). Лёс чалавека разглядаўся ў кантэксце лёсаў яго суайчыннікаў (кніга дзіцячых успамінаў “Ніколі не забудзем”, дакументальныя запісы Я. Коласа, М. Лынькова, Я. Брыля, І. Мележа). Герой ваеннай прозы – просты і мужны чалавек, часцей селянін.

Канец 1950-х – 1970-я гг. – аўтабіяграфічнасць і псіхалагізм, менш схематызму, вайна стала фонам для вырашэння глабальных праблем чалавечага існавання, паказу трансфармацыі свядомасці ў крытычных умовах, што набліжала творы да філасофіі экзістэнцыялізму. Герой ваеннай прозы – адукаваны малады чалавек, які абвострана ўспрымае свет (“Нельга забыць” У. Караткевіча; “Птушкі і гнезды” Я. Брыля; “Сасна пры дарозе” і “Вецер у соснах” І. Навуменкі). Аб’ект аналізу літаратуры – маральны аспект (“Круглянскі мост”, “Абеліск” В. Быкава), пытанні волі і адказнасці, праблема абставін і выбару чалавека (“Сотнікаў” В. Быкава). Адначасова пераадольваецца перадузятасць у стаўленні да ворагаў (“Пушчанская адысея” А. Карпюка; “Птушкі і гнезды”, “Дваццаць” Я. Брыля; “Альпійская балада” В. Быкава), паказваюцца неадназначныя паводзіны тых, хто змагаўся супраць фашыстаў. Даследуецца псіхалогія ворага (“Хатынская аповесць”, “Карнікі” А. Адамовіча; “Тартак”, “Найдорф” І. Пташнікова), чалавечае і нечалавечае асэнсоўваюцца праз зварот да вобразаў жывёл (“Суд у Слабадзе” В. Казько).

1980–2000-я гг. – перагляд і пераасэнсаванне ваенных падзей (В. Быкаў, І. Шамякін, І. Чыгрынаў, І. Навуменка, А. Адамовіч). У творах закрываецца праблема гістарычнай амністыі, лёсу народа (“Бежанцы” В. Карамазова). Вайну паказваюць асучаснена, у кантэксце гісторыі XX ст., з улікам інфармацыі, атрыманай аўтарамі ў пазнейшы час (“Не ўсе мы згінем” І. Чыгрынава і “Пакахай мяне, салдацік” В. Быкава). Даследуецца калабаранцкі рух, вайна разглядаецца як грамадзянская: па розных бакі ваявалі прадстаўнікі аднаго народа (“Голас крыві брата твайго” В. Адамчыка; “Вяртанне да віны” і “Не ўсе мы згінем” І. Чыгрынава; “Пятнаццаць лішніх хвілін” С. Балахонава), партызан паказваюць не толькі як герояў (“Сорак трэці” І. Навуменкі, “Сцюжа” В. Бы-

кава, “Нязрушаны камень” В. Адамчыка), шукаюць вобраз “добрага немца” А. Адамовіч, Я. Брыль “Я з вогненнай вёскі” У. Калесніка, “Палон” і “У падзямеллі” М. Аўрамчыка, “Немой” А. Адамовіча), выяўляюцца праблемы жыцця “маленькага” чалавека ва ўмовах вайны (“Знак бяды” В. Быкава). Заглыбленне ў псіхалогію людзей ва ўмовах вайны прыводзіць пісьменнікаў да высновы: пра маральныя якасці чалавека нельга меркаваць толькі па яго прыналежнасці да пэўнага боку, бо трэба ведаць, чым ён кіраваўся, робячы свой выбар. Неадназначным ёсць вырашэнне пытанняў маральнасці ў перыяд вайны, бо амаль немагчыма захаваць сваё жыццё і не парушыць маралі, і таму з’яўляецца пачуццё сорама і вінаватасці ў адносінах да тых, хто загінуў на вайне (“Кар’ер” В. Быкава). Роздум пераважае над эмоцыямі, тэксты маюць хрысціянскую і гуманістычную скіраванасць, героямі твораў становяцца святары (“Будзь воля Твая” І. Жарнасек)» [1, с. 35–36].

Мы невыпадкова прыводзім такую вялікую цытату з працы А. Бязлепкінай: не ва ўсім можам пагадзіцца з даследчыцай. Сумненні выклікае прапанаваная перыядызацыя, змештавае напаўненне перыядаў, некаторая трактоўка твораў. Не зусім апраўданым бачыцца аб’яднанне ў першым перыядзе 1940-х і 1950-х гг., бо ўжо ў перыяд Вялікай Айчыннай вайны былі створаны раннія апавяданні І. Мележа, І. Шамякіна, апавяданні К. Чорнага і М. Лынькова, ваенныя раманы К. Чорнага, ролю якіх у гісторыі нацыянальнай прозы цяжка пераацаніць. І ў гэтым плане многае з напісанага ў першае пасляваеннае дзесяцігоддзе аказалася значна слабейшым, чым створанае ў гады вайны. Аўтарам не згадваюцца творы, якія шмат у чым выяўляюць этапы распрацоўкі ваеннай тэмы ў беларускай літаратуры (раманы «Мінскі напрамак» І. Мележа, «Глыбокая плынь» І. Шамякіна, «Векапомныя дні» М. Лынькова, інш.). Не зусім зразумела, што літаратурнаўца ўкладвае ў фармулёўкі «чалавечы і нечалавечы асэнсоўваюцца праз зварот да вобразаў жывёл (“Суд у Слабадзе” В. Казько)» або «А. Адамовіч, Я. Брыль “Я з вогненнай вёскі” У. Калесніка» (курсіў наш – А.К.). У вызначэнне А. Бязлепкінай паняцця «ваеннай прозы» не ўключаюцца ні антываенныя творы М. Гарэцкага, ні творы пра вайну ў Афганістане беларускіх пісьменнікаў.

Мы схіляемся да традыцыйнага меркавання, што заснавальнікам ваеннай прозы ў беларускай літаратуры з’яўляецца М. Гарэцкі. У драматычны для Беларусі час войнаў і рэвалюцый пачатку XX ст. пісьменнік стаў летапісцам лёсавызначальных для краіны гістарычных падзей. Грамадска-палітычнымі фактарамі, якія паўплывалі на ідэйна-мастацкія пошукі і светапоглядную эвалюцыю пісьменніка, сталі падзеі Першай сусветнай вайны. М. Гарэцкі ваяваў, на працягу чатырох гадоў не меў свайго прытулку, аднак і ў гэтых неспрыяльных умовах ён пісаў будучую дакументальна-мастацкую кнігу «На імперыялістычнай вайне», надрукаваную ў 1926 г. Твор заснаваны на біяграфічных фактах (М. Гарэцкі апісаў сваю службу ў царскай арміі, занатаваў успаміны з франтавога жыцця), пераканаўча сведчыць, якое гэта пекла – вайна. Пісьменнік, усведамляючы бессэнсоўнасць імперыялістычнай вайны, паказанаў яе як вялікую, агульнанародную бяду. Дакументальныя запіскі «На імперыялістычнай вайне» сталі пачаткам ваеннай і дакументальна-мастацкай прозы ў беларускай літаратуры XX ст., таму і займаюць ў нацыянальным слоўным мастацтве адметнае месца. Крытыка слухна адзначала «глыбокую праўдзівасць і жанравае наватарства (форма дзённіка)» твора. Рабіліся спробы разглядаць яго «ў кантэксце еўрапейскай антываеннай літаратуры (параўнанне з вядомым раманам А. Бярбюса “Агонь”» [6, с. 408].

Антынародная сутнасць вайны праз лёс канкрэтнага чалавека паказана ў апавесці М. Гарэцкага «Ціхая плынь» і апавяданнях «Літоўскі хутарок», «Рускі», «Генерал», «На этапе» і інш. Тэма вайны не зводзілася пісьменнікам толькі да праўдзівага ўзнаўлення франтавога жыцця, ён пераносіў дзеянне ў мірнае асяроддзе. Мастак-гуманіст не толькі шчыра спачуваў сваім героям як ахвярам несправядлівага сацыяльнага ладу,

ахвярам злой вайны, але і гаварыў пра асабістую адказнасць чалавека. У гэтым таксама выявілася наватарства М. Гарэцкага ў асэнсаванні ваеннай тэмы.

Прадаўжальнікам традыцый М. Гарэцкага стаў Кузьма Чорны. Класік беларускай літаратуры ў гады Вялікай Айчыннай вайны, як сведчыць яго дзённік [8], здзейсніў сапраўдны мастакоўскі подзвіг: цяжка хворы, паўгалоудны, перагружаны тэрміновай працай у журналістыцы, не маючы хоць якіх-небудзь умоў для творчай працы, напісаў каля паўсотні публіцыстычных артыкулаў, выступленняў, фельетонаў (яны склалі зборнік «Кат у белай манішцы», 1942), падрыхтаваў да друку зборнік апавяданняў «Вялікае сэрца», напісаў раманы «Пошукі будучыні» (1941–1944), «Вялікі дзень» (1941–1944), «Млечны шлях» (1944), задумаў і часткова ажыццявіў каля дзесятка эпічных твораў. У сваіх апавяданнях («Бацька», «Маленькая жанчына», «Вялікае сэрца» і інш.) пісьменнік узнавіў канкрэтныя эпізоды вайны, паводзіны звычайных «маленькіх» людзей, якія бунтоўна супраціўляліся гвалту і здзекам, здзяйснялі гераічныя ўчынкі. К. Чорны паказаў простага чалавека-патрыёта, выкрыў бесчалавечную сутнасць вайны. Ваеннай прозе пісьменніка ўласціва ўменне перадаваць з’явы рэчаіснасці, паказваць складанасць унутранага свету герояў і раскрываць ролю чалавека ў гістарычным працэсе.

На думку М. Тычыны, раманы ваеннага часу Кузьмы Чорнага былі выключнымі ў гісторыі сусветнай літаратуры, так як «у мастацка-філасофскім асэнсаванні эпохі беларускі пісьменнік апырэджаў многія вядомыя творы, такія, як раманы “Чума” Альбера Камю і “Доктар Фаустус” Томаса Мана, дзе ўздымаліся фундаментальныя праблемы чалавечага існавання» [7, с. 360].

М. Мішчанчук небеспадстаўна адзначыў, што раманы названага перыяду непадобныя да раней напісаных твораў: «Сацыяльныя праблемы адышлі на другі план, а на першы вылучыліся агульначалавечыя» [5, с. 107]. Літаратуразнаўца звярнуў увагу на тое, што ў творах Чорнага ваенных гадоў на ўсю моц загучалі гуманістычныя ідэі, заняўданыя ў гады сталіншчыны. М. Мішчанчук адчуў занепакоенасць пісьменніка духоўным падзеннем чалавецтва. Таму, на яго думку, душа Кузьмы Чорнага ўсё больш поўнілася пачуццём вялікага замілавання да простага беларускага чалавека.

Героі Кузьмы Чорнага – сумлічаны ў рамане «Пошукі будучыні», «ціхія сумленнікі» ў рамане «Вялікі дзень», найменне якіх даследчыкі звязваюць з беларускім словам «сумленне». Ці не сумленнем нацыі са старонак «Пошукаў будучыні» паўстаюць Юрась Нявада, Волечка Нявада, Кастусь Лукашэвіч, Сымон Ракуцька? Іх надзяліў пісьменнік лепшымі рысамі нацыянальнага характару, праз іх вобразы апаэтызаваў характар беларускай душы, якая, па меркаванні М. Тычыны [7, с. 362], у гады вайны ўбачылася Кузьме Чорнаму з асаблівай вастрынёй і болей. Здзіўляе, што не быўшы ўдзельнікам Вялікай Айчыннай, пісьменнік не проста асэнсаваў яе ў сваіх творах, але і ўзняўся да філасофскага асэнсавання вайны як агульначалавечай трагедыі.

Тэма вайны стала на доўгі час вызначальнай у беларускай літаратуры, пашырала магчымасці псіхалагічнага і экзістэнцыяльнага асэнсавання гістарычных падзей і лёсу беларускага народа. Пісьменнікі пісалі пра радасць Перамогі, услаўлялі Радзіму, гераізм, асуджалі антыгуманную сутнасць вайны. На матэрыяле жыцця беларускага народа на акупіраванай тэрыторыі былі ствараны прэзідэнцкія творы Я. Брыля, І. Грамовіча, П. Кавалёва, У. Краўчанкі, М. Лупсякова, М. Паслядовіча і інш. Тэма вайны і партызанскай барацьбы становіцца вызначальнай у раманах «Векапомныя дні» М. Лынькова, «Растаемся ненадоўга» А. Кулакоўскага, «Згуртаванасць» М. Ткачова. Нярэдка ў гэтых творах дзейнічаюць канкрэтныя гістарычныя асобы, а падзеі і факты маюць дакументальную аснову.

Літаратура першага пасляваеннага дзесяцігоддзя была шмат у чым ідэалізаванай, паказвала толькі гераічнае на вайне. У многіх творах пераважала фактаграфічная шырыня матэрыялу, падзейнасць, ім не хапала псіхалагічнай глыбіні, аналітызму, аддава-

лася пашана культу асобы. Першая кніга рамана-эпапеі «Векапомныя дні» М. Лынькова выйшла асобным выданнем у 1951 г., а наступныя дзве кнігі ў чатырох тамах – у 1958. Праз дзесяць гадоў пісьменнік стварыў новую рэдакцыю твора, якая ў 1968 г. была адзначана Дзяржаўнай прэміяй БССР. Над творам аўтар працаваў натхнёна і з вялікім душэўным напружаннем, жадаючы стварыць сваю «Вайну і мір» ці «Ціхі Дон». В. Каваленка адзначае, што наўрад ці пісьменнік задумваўся над тым, ці існавалі рэальныя ўмовы ў тагачасным грамадстве для стварэння эпасу нацыянальнага лёсу народа. І хоць твор пісаўся ў неспрыяльны перыяд развіцця беларускай літаратуры, у першае пасляваеннае дзесяцігоддзе, дапісваўся напачатку «хрушчоўскай адлігі», «талент пісьменніка, энергія яго творчай думкі, сама літаратурная логіка ў многіх выпадках дазваляла пісьменніку вырывацца за гэтыя рамкі і пісаць праўду вайны, праўду народнага лёсу. Менавіта гэтымі момантамі раман “Векапомныя дні” замацаваўся ў гісторыі ваеннай прозы, у гісторыі ўсёй беларускай літаратуры» [3, с. 403]. В. Каваленка пераконвае: «Раман “Векапомныя дні” М. Лынькова, як і апавесць І. Шамякіна “Глыбокая плынь” (1949), раманы І. Мележа “Мінскі напрамак” (1952) і А. Кулакоўскага “Растаёмся не надоўга” (1955) не толькі склалі важнае звяно ў развіцці беларускай прозы на тэму вайны. Яны накрэслілі ўжо яе новы рубаж. Але, каб гэты рубаж быў дасягнуты і заваяваны, спатрэбіліся важныя змены ў грамадскім жыцці сярэдзіны 60-х гадоў» [3, с. 411–412].

А. Яскевіч, характарызуючы ў акадэмічным выданні «Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя» літаратуру пасляваеннага дзесяцігоддзя, адзначаў, што тагачасная грамадская думка, якая «жыла абвострана класавымі ацэнкамі жыццёвых з’яў», не дала дазволу аўтару «Векапомных дзён» на «паглыблены экзістэнцыяльны аналіз агульначалавечых матываў людскіх паводзін». Таму, яго на думку, скарацечнай аказалася слава многіх пасляваенных твораў. І колькі аўтар ні імкнуўся палепшыць свой твор, «як толькі ў перыяд грамадскага пацяплення ўзнялася рэалістычная хваля ваеннай прозы, эпапеі “Векапомныя дні” суджана было выпасці ў мастацкі пасіў, падзяліць лёс маладнякоўскай прыгодніцкай літаратуры аб грамадзянскай вайне і інтэрвенцыі на Беларусі» [9, с. 65].

Такім чынам, абмежаваная догмамі сацрэалізму, літаратура тым не менш набірала разбег і, пераадолюючы схематызм стэрэатыпных уяўленняў, дасягнула значных поспехаў у творах пісьменнікаў-франтавікоў, якія не маглі не адгукнуцца на ваенныя падзеі. У іх творах праўдзіва паказаны чалавек на вайне.

І. Мележ у літаратуру ўвайшоў яшчэ ў час вайны з багатым жыццёвым вопытам драматычнага зместу, зведаў самыя горкія старонкі вайны на фронце і гэта выявіў найперш на старонках свайго франтавога дзённіка, матэрыялы якога пазней склалі «Першую кнігу» (1976), а таксама ў апавяданнях «У завіруху» (1944), «Ноччу» (1945), «Сустрэча» (1944), «На рацэ» (1953), «Памылка» (1954), «На скрыжаванні» (1954), «Апошняя аперацыя» (1944), «Сустрэча ў шпіталі» (1944) і інш.

Пісьменнік паказаў, што вайна – гэта найперш цяжкая паўсядзённая праца. Творы І. Мележа, напісаныя ў вайну і на ваенным матэрыяле, склалі першы яго зборнік «У завіруху» (1946). Заклучнаму этапу Вялікай Айчыннай вайны быў прысвечаны мележаўскі раман «Мінскі напрамак» (1949–1952), сюжэт якога разгортваецца ў двух планах: партызанская барацьба і баі, што вяла Савецкая Армія з нямецка-фашысцкімі захопнікамі падчас лёсавызначальнай аперацыі «Баграціён». І хоць сам пісьменнік быў не зусім задаволены сваім творам (пра што сведчаць пяць яго рэдакцый), але раман заняў належнае месца ў творчай эвалюцыі і самога аўтара і ў тагачаснай беларускай літаратуры. Пры яго стварэнні І. Мележ абапіраўся на лепшыя традыцыі паказу вайны А. Фадзеевым, Л. Талстым і інш.

І. Шамякін прыйшоў у літаратуру таксама ў ваенныя гады і таксама як аўтар твораў пра Вялікую Айчынную. Калі ён пачынаў сваю творчую дзейнасць, ваенная рэчаіс-

насьць была для яго жывой, гарачай сучаснасцю. Яшчэ знаходзячыся ў дзеючай арміі, будучы пісьменнік часта выступаў у армейскіх газетах з карэспандэнцыямі і вершамі. У 1944 г. напісаў апавяданне «У снежнай пустыні», а ў 1945 г. – аповесць «Помста», з якіх і пачалася сур’ёзная і сталая праца І. Шамякіна ў літаратуры.

Яго раман «Глыбокая плынь» (1946–1949) – першы твор у беларускай літаратуры на партызанскую тэму – быў адзначаны Дзяржаўнай прэміяй СССР. І. Шамякін сам не быў удзельнікам партызанскай вайны, але яе добра ведалі і ўдзельнічалі ў ёй многія блізкія яму людзі. Аўтар імкнуўся раскрыць народны характар партызанскай барацьбы на тэрыторыі Беларусі. Раману, які з’яўляўся творам свайго часу, былі ўласцівы некаторыя наватарскія падыходы ў адлюстраванні ваенных падзей і нават унутраная палемічнасць у адносінах да твораў першых пасляваенных гадоў. У пенталогіі І. Шамякіна «Трывожнае шчасце» (1957–1963) шмат аўтабіяграфічнага, аднак яна раскрывае тыповыя рысы пакалення, на долю якога выпала шмат трагічных выпрабаванняў у гады Вялікай Айчыннай. Трэцяя аповесць пенталогіі «Агонь і снег» (1958) – самы глыбокі і праўдзівы твор І. Шамякіна пра вайну, дзе апісаны рэальныя падзеі з жыцця самога пісьменніка: ён служыў на Поўначы ў зенітнай артылерыі, абараняючы горад Мурманск ад налётаў нямецкай авіяцыі. У раманах «Сэрца на далоні» (1963), «Снежныя зімы» (1968), «Вазьму твой боль» (1979) сучасная плынь жыцця герояў перамяжоўваецца з успамінамі пра вайну. Ва ўсіх шамякінаўскіх творах на ваенную тэму так ці інакш прысутнічае праблема «жанчына і вайна». У аповесцях «Шлюбная ноч» (1975) і «Гандлярка і паэт» (1976) гэтая праблема стала цэнтральнай.

Па меркаванні У. Калесніка, «Я. Брыль, бадай, першы з беларускіх прэзідэнтаў намагаў абсяг і важнасць праблемы каштоўнасцей у жыцці чалавека на вайне» [4, с. 142]. Менавіта з пазіцый філасофскага вучэння аб каштоўнасцях, лічыць даследчык, можна цалкам зразумець сутнасць апавяданняў «Адзін дзень», «Маці», «Memento mori», «усвядоміць чалавечае характэрнае іх станаўчых герояў, маральную важнасць калізій, адчуць трагедыю сілу ўзрушэння і ўбачыць іх наватарскую ролю ў беларускай прозе другой паловы 50-х гадоў» [4, с. 150]. У рамане «Птушкі і гнёзды» (1963), які лічыцца альтэрнатывай раманага канону сацрэалізму, Я. Брыль даследаваў чалавеканенавіснасць і ідэалогію фашызму. Ён выкарыстаў новы для савецкай літаратуры ракурс – паказаў фашыстаў не на фронце, праз падвойную лінію акупацыі, а зблізку, у звычайных, «хатніх» умовах.

Пісьменнікі-франтавікі: І. Мележ, І. Шамякін, Я. Брыль – зрабілі свой унёсак у станаўленне і развіццё ваеннай прозы ў беларускай літаратуры на аснове ўласна перажытага. Для іх ваенныя гады былі вырашальнымі ў грамадзянскім станаўленні, а франтавы, салдацкі вопыт вызначыў асновы іх мужнасці, стойкасці, сумленнасці. Тое ж тычыцца і пісьменніка-франтавіка В. Быкава, якому суджана было адыграць вызначальную ролю ў асэнсаванні ваеннай тэмы не толькі ў нацыянальнай літаратуры, але і ў савецкай. Для яго ніколі не было франтавой рамантыкі, бо В. Быкаў добра ведаў праўду вайны (быў двойчы паранены, бацькі атрымалі пахаванку, яго імя запісана на абеліску пад Кіраваградам) і лічыў, што пісаць пра яе няпраўду – гэта амаральна як перад загінуўшымі, так і перад будучымі пакаленнямі. Дарэчы, прыйшоў у «ваенную» тэму пісьменнік, пазнаёміўшыся з зададзенымі і схематычнымі творамі першага пасляваеннага дзесяцігоддзя. В. Быкаў па-новаму адлюстравваў гераізм народа на фронце і ў варажым тыле. Перажытае на вайне з’явілася для пісьменніка найважнейшай крыніцай ведання праўды вайны і праўды чалавечых паводзінаў на ёй, амаль да ўсяго, што напісаў, прычыніўся яго асабісты вопыт.

Ваенныя творы В. Быкава ўмоўна падзяляюцца на «франтавыя» (апавяданні «У першым баі», «Смерць чалавека», «Абознік», аповесці «Жураўліны крык», «Трэцяя ракета», «Дажыць да світання» і інш.) і «партызанскія» (апавяданне «Сваякі», аповесці

«Круглянскі мост», «Сотнікаў», «Пайсці і не вярнуцца» і інш.). Пісьменнік не быў партызанам, але, ствараючы «партызанскія» аповесці, лічыў, што без паказу партызанскай вайны на Беларусі будзе няпоўным аповед пра яе. З другога боку, ён быў перакананы, што менш рэгламентаванае партызанскае жыццё давала больш мажлівасцяў для выяўлення праблемы выбару – цэнтральнай у яго творчасці.

Новым этапам асэнсавання В. Быкавым ваеннай тэмы стала аповесць «Знак бяды» (1982), дзе ўдзельнікамі і ахвярамі вайны з'яўляюцца не салдаты, як у «франтавых» аповесцях, і не партызаны, як у аповесцях «партызанскага» цыклу, а мірныя жыхары. Падключыўшы да ваеннага матэрыялу паказ даваеннага жыцця з прымусовай калектывізацыяй і рэпрэсіямі, пісьменнік паказаў, што для савецкага народа вайна пачалася значна раней, чым у чэрвені 1941 года. На гэтым аспекце В. Быкаў таксама засяродзіўся ў аповесці «Сцюжа» (1993). У аповесці «Пакахай мяне, салдацік» (1996) пісьменнік па-новаму паказаў партызанскую тэму, а тэма вайны асэнсоўвалася мастаком слова ў філасофскім плане. В. Быкаў выказаў меркаванне, што фашызм і камунізм – два канцы адной палкі, і рэалістычна паказаў дзейнасць службістаў на вайне ў самай «шматпакутнай» сваёй аповесці «Мёртвым не баліць» (1966). Быкаўскія творы ваеннай тэматыкі вызначаюцца суровым рэалізмам, філасофскай заглыбленасцю, вызначальнай у іх з'яўляецца праблема выбару. Да таго ж, у творах ваеннай тэматыкі, працягваючы традыцыю К. Чорнага, мастак даследаваў беларускі менталітэт і нацыянальны характар, выявіў народную сістэму аксіялагічных каштоўнасцяў.

Асэнсаванне тэмы вайны паступова перарасталася ў летапіс жыцця беларускага народа на акупіраванай тэрыторыі, які асабліва ўзбагаціўся ў 1960-я гг. на хвалі «хрушчоўскай адлігі» з прыходам у літаратуру пісьменнікаў-«шасцідзсятнікаў». Са старонак кніг І. Пташнікава, Б. Сачанкі, Я. Сіпакова, М. Стральцова, І. Чыгрынава, В. Адамчыка і інш. паўстае жудасны прывід вайны і знявечанай беларускай зямлі, занатаваны памяццю дзяцей і падлеткаў, якія «рана сталелі ў зямлянках сырых». Гэта пакаленне амаль чатыры дзесяцігоддзі не сыходзіла з магістральных шляхоў развіцця нацыянальнай літаратуры і адыграла выключную ролю ў яе развіцці. «Шасцідзсятнікі» былі «дзецьмі вайны», таму ваенная тэма стала заканамернай ў іх творчасці. Але ў кожнага з пісьменнікаў гэтага пакалення была «свая» вайна, таму кожны з іх занатаваў гэтую «сваю» вайну. А. Адамовіч у дылогіі «Партызаны», якую склалі рускамоўныя раманы «Война под крышами» (1960) і «Сыновья уходят в бой» (1963), напісаў пра масавае супраціўленне акупантам мірнага насельніцтва, у якім удзельнічалі старыя, дзеці, жанчыны. Пісьменніку ўдалося такім чынам занатаваць «вайну пад стрэхамі». Б. Сачанка першым у беларускай літаратуры адкрыў тэму хатыняў у аповесці «Апошнія і першыя» (1968) і тэму палону ў аповесцях «Палон», «Аксана» (1971), рамане «Чужое неба» (1975). І. Пташнікаў працягнуў тэму спаленых вёсак у глыбока трагічнай аповесці «Тартак» (1968), даследаваў вытокі гераізму савецкіх людзей у аповесці «Найдорф» (1976). Творы пісьменніка вызначаюцца народным поглядам на вайну. І. Пташнікаву ўдалося паказаць, што са смерцю кожнага чалавека страчваецца цэлы свет, непаўторны ў сваім выяўленні. І. Чыгрынаў у пенталогіі «Плач перапёлкі» (1972–1996) засяродзіўся на паказе пачатку Вялікай Айчыннай вайны, лёсу мірных жыхароў на акупіраванай тэрыторыі, лёсу акружэнцаў, спалучыўшы ваенную тэму з асэнсаваннем драматызму сталінскіх рэпрэсій. В. Адамчык у рамане «Голас крыві брата твайго» (1990) паказаў вайну на тэрыторыі былой Заходняй Беларусі і засведчыў, што для беларусаў яна была не толькі айчыннай, але і грамадзянскай, калі свае забівалі сваіх.

Найбольш сурова вайна абышлася з В. Казько: нарадзіўся ў 1940 годзе, ад выбуху снараду загінула яго маці, а пры ёй замерзла сястрычка; праз усё жыццё пісьменнік пранёс комплекс віны за іх смерць. Гэтым комплексам часта надзелены і героі В. Казько. Асаблівасць ваеннай тэмы гэтага пісьменніка – у паказе яе праз дзіцячае ўспрыман-

не, сведчаннем чаго з'яўляюцца рускамоўная аповесць «Высокосный год» (1972) і першая беларускамоўная аповесць «Суд у Слабадзе» (1978).

Мастацка-гістарычны летапіс вайны, які пачаў М. Гарэцкі, у другой палове XX ст. быў дапоўнены дакументальна-мастацкімі творамі А. Адамовіча «Хатынская аповесць» (1972) і «Карнікі» (1980), А. Адамовіча Я. Брыля і У. Калесніка «Я з вогненнай вёскі...» (1975). Пра лёс жанчын і дзяцей на вайне дакументальна-мастацкія кнігі С. Алексіевіч «У вайны не жаночае аблічча» (1985) і «Апошнія сведкі» (1985).

Такім чынам, ваенная тэма ў беларускай літаратуры прайшла розныя перыяды свайго развіцця: заснаваная М. Гарэцкім на пачатку XX ст., мела працяг традыцыі паказу чалавека на вайне ў творчасці К. Чорнага; ад ідэалізаванага паказу гераічнага на вайне ў першае пасляваеннае дзесяцігоддзе прыйшла да праўдзівай «акопнай» праўды вайны «лейтэнанцкай» прозы (В. Быкаў і інш.) у 60–70-я гг. Гэта не толькі мастацкія творы, але і дакументальна-мастацкая проза, якую плённа ў другой палове XX ст. развівалі А. Адамовіч, Я. Брыль, У. Калеснік і С. Алексіевіч. Паколькі ў трагічным XX ст. на лёс беларусаў выпала шэраг войнаў (Першая сусветная, грамадзянская, Другая сусветная, Вялікая Айчынная, вайна ў Афганістане) і яны былі асэнсаваны беларускімі пісьменнікамі, то гэта ўсё ёсць творы ваеннай тэматыкі. І хоць большасць гэтых твораў прысвечана Вялікай Айчыннай і Другой сусветнай вайне, але толькі імі, як гэта зрабіла А. Бязлепкіна, на наш погляд, абмяжоўваць нацыянальную ваенную прозу неправамерна.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Бязлепкіна, А. Ваенная проза / А. Бязлепкіна // 100 слоў пра сучасную беларускую літаратуру. – Мінск : Лімарыус, 2012. – С. 35–37.
2. Военная проза [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index_118371.html. – Дата доступу: 12.02.2015.
3. Каваленка, В. Міхась Лынькоў / В. Каваленка // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск, 2002. – Т. 2. – С. 370–412.
4. Калеснік, У. Янка Брыль: Нарыс жыцця і творчасці / У. Калеснік. – Мінск : Нар. асвета, 1990. – 256 с.
5. Мішчанчук, М. Кузьма Чорны. З верай у светлы дзень / М. Мішчанчук // Беларуская літаратура XX стагоддзя : вучэб. дапаможнік / М. І. Мішчанчук, І. С. Шпакоўскі. – Мінск, 2001. – С. 91–150.
6. Мушынскі, М. Максім Гарэцкі / М. Мушынскі // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск, 2001. – Т. 1. – С. 381–426.
7. Тычына, М. Кузьма Чорны / М. Тычына // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск, 2002. – Т. 2. – С. 330–369.
8. Чорны, К. Выбраныя творы / К. Чорны ; уклад. і прадм. М. Тычыны ; камент. М. Тычыны, Я. Янушкевіч. – Мінск : Беллітфонд, 2000. – 608 с.
9. Яскевіч, А. С. Проза першага пасляваеннага дзесяцігоддзя / А. С. Яскевіч // Гісторыя беларускай літаратуры XX ст. : у 4 т. / НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск, 2002. – Т. 3. С. 55–80.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.05.2016

Kavaljuk A.S. Belarus Military Prose of the Twentieth Century: Genesis, Strategy of Artistic Typing, Problems of Interpretation

The article investigates the genesis, strategies of artistic typing of Belarusian military prose of the twentieth century, its interpretation by contemporary literary critics is highlighted.

УДК 821.161.3

В.М. Смаль*канд. філал. навук, дац., дац. каф. дашкольнай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***ЭВАЛЮЦЫЯ ТВОРЧАЙ ІНДЫВІДУАЛЬНАСЦІ М. ФЕДЗЮКОВІЧА
Ў КАНТЭКСТЕ НАЦЫЯНАЛЬНЫХ МАСТАЦКІХ ТРАДЫЦЫЙ***У артыкуле ўвага звяртаецца на сінкрэтызм творчых уплываў і наследвання на розных этапах творчасці пісьменніка, паступовае выцясненне экзістэнцыйна-трагедыйнай парадыгмы сентыментальна-рамантычным элементам (падаўленне грамадзянскіх матываў і пашырэнне лірызму, аўтабіяграфізму, рэгіянальнага пачатку).*

Літаратурная спадчына Міколы Федзюковіча – яркая і самабытная з’ява ў галіне перакладу, публіцыстыкі, крытыкі, паэзіі. Актыўны эстэтычны праксіс пісьменніка, сінкрэтычны характар яго творчасці, глыбіня творчага перастварэння вопыту папярэднікаў (рэгіянальных паэтаў і паэтаў-класікаў) вызначаюць як творчую індывідуальнасць мастака, так і якасны ўзровень яго творчасці ў цэлым.

Раскаванасць паэтычнай думкі, адвольнасць трактоўкі традыцыйных матываў характэрны ўжо для дэбютнай кнігі М. Федзюковіча «Зямля-магніт» (1968), якая акрэсліла перыяд станаўлення творчай манеры, пошук «сваёй» тэмы, выпрацоўкі дамінант, што будуць вызначаць пазнейшыя творы. Скіраванасць думак і пачуццяў лірычнага «я» на з’явы асабістага і грамадскага жыцця, якія сталі гісторыяй, абумовілі метафарычны сэнс назвы зборніка: зямля нібы магнітам прыцягнула і трымае памяць чалавецтва. Падобны «рэтраспектыўны» тып пісьма заўважны ўжо ў першым вершы «Балада пра буслоў», дзе асноўны фэбальны матэрыял будзеца на ўспамінах лірычнага героя, і ў цэнтры стаіць пераважна лірычнае «я-мінулае», а не «я-цяперашняе»: «Колькі помню я выраяў, // вырай той – самы жудасны вырай... // Мы жылі у зямлянках, // мы ў бога не верылі, // мы насілі кашулі навывраст» [1, с. 4].

Адметнасць лірычнага героя М. Федзюковіча ярка і выразна выяўляецца ў скіраванасці на метафізічнае ўспрыманне акаляючага свету. Мінулае ва ўяўленні паэта – паняцце ўніверсальнага значэння, якое з’яўляецца паказчыкам гарманічнага існавання чалавека, цэласнасці яго светабачання і светаразумення. Мінулае арыентуе лірычнага героя М. Федзюковіча на спецыфічнае трансцэндэнтнае выяўленне элегічна-драматычнага і адначасова пазітыўнага, мажорна-аптымістычнага, аднак менавіта такое светаасэнсаванне ўяўляецца надзвычай важным фактарам паўнаўвартаснага духоўнага жыцця асобы. Дзяцінства, абпаленае і знявечанае полымем вайны, усё астатняе жыццё неадступна ішло за паэтам, вярталася ў памяць, стала дамінантным ядром паэтычнага ўніверсуму М. Федзюковіча. Ubачанае і перажытае ў цяжкія пасляваенныя гады як споведзь цэлага пакалення дзяцей вайны знайшло сваё мастацкае ўвасабленне ў творах пісьменніка, стала ўнутраным балючым водгукам яго лірычнага героя: «Хату будаваць збіраўся тата, // каб не знацца болей з буданамі. // А вайна для бацькі майго хату // без дзвярэй, без вокан збудаваў. // Мы тады намёрзліся удосталь – // навісала неба коўдрай белай. // Я ішоў з маленства у даросласць // па снягах між соснаў карабельных» [1, с. 11].

У кнізе «Зямля-магніт» шмат вершаў пра каханне, якія прэзентавалі дасканалы ўзровень пісьма М. Федзюковіча: гранічную вытанчанасць паэтычнай тэхнікі, псіхалагічную культуру пачуцця, сучасную раскаванасць паэтычнага слоўніка. Шэраг гэтых твораў («Цыганка варажыла, варажыла...», «Неба зоркамі вышыта густа», «Заручыны») засведчылі дасканаласць ўменне паэта стылізаваць матэрыял верша пад фальклор на ўзроўні рытма, мелодыкі народнай песні, псіхалагічных паўтораў, народна-паэтычных вобра-

заў з адначасовым захаваннем арыгінальнага аўтарскага зместа, што ў цэлым было характэрна для літаратурнай генерацыі шасцідзсятнікаў-сямідзсятнікаў (Е. Лось, В. Вярба, Я. Янішчыц, Д. Бічэль-Загнетава, Н. Мацяш, Р. Баравікова, М. Мятліцкі, У. Мазго, Я. Мальчэўская і інш).

У інтымнай лірыцы праявілася тонкая паэтычная манера вершатворчасці М. Федзюковіча, калі асноўны акцэнт у радку канцэнтраваны на фабульна разгорнутым асацыятыўным вобразе, калі пісьменнік звяртаўся да надзвычай далікатнай, тонкай, дотыкавай метафары. Лірычны герой гэтых твораў адчувае гатоўнасць душэўна-фізічнага зліцця з прыродай, каб быць увесь час з любым чалавекам: «Я зраблюся лугавінай роснай, // каб прайсці ты міма не змагла. // Рассцялюся роўнай сцежыною – // буду слухаць дотык ног тваіх» [1, с. 54]. У вершах М. Федзюковіча каханне паказваецца вытанчаным, трапяткім, далікатным пачуццём, якое патрабуе гарманічнай адпаведнасці і ў паводзінах асобы. Гэта ўласціва лірычнаму герою паэта Драгічынскага краю, які здольны не толькі выявіць уласную пяшчоту, але і суперажываць дарагой сэрцу асобе: «Ты хуценька нагнулася – // пяшчотна // трымала ты // на пальцах птушаня. // Нямогла і квала істота, // ахвяра першай летняй навальніцы, // ляжала на абветранай далоні» [1, с. 8].

Па сіле пачуцця, далікатнасці, цнатлівасці, пяшчотнасці вершы пра каханне М. Федзюковіча нагадваюць лепшыя ўзоры інтымнай лірыкі так званай жаночай паэзіі (Е. Лось, Р. Баравіковай, Н. Мацяш, Я. Янішчыц і інш.), дзе, аднак, адсутнічае драматызм, палкасць, меладраматычныя спады, матыў святасці пачуцця, калі паэтэсы свайго абранніка называлі «адзіны мой», «мой сусвет», «мой бог» і г.д. Прыёмы драматызацыі і экзальтацыі пачуцця не ўласцівы паэту М. Федзюковічу нават у канстатацыі сітуацыі растання. У вершах мастака адсутнічаюць згущанасць трагізму, безвыходнасці ў апяванні падобных перажыванняў. Эмацыйна-псіхалагічную дамінанту інтымнага свету лірычнага суб'екта М. Федзюковіча вызначае найперш спавядальнасць, шчыmlівасць пачуцця: «Па маўклівых слядах, // што застылі ў снягах, // я ішоў у твой сад малады... // А цябе не спаткаў, // бо разлука – // сцяна, даўжынёю ў чатыры гады» [1, с. 36].

Лірычны герой М. Федзюковіча даволі стрыманы ў выяўленні гранічнай роспачы, што з'яўляецца характэрнай рысай «мужчынскіх» вершаў пра каханне. У той жа час падкрэсленая палкасць, імпульсіўнасць выяўляецца пры апісанні паэтам моманту нараджэння пачуцця кахання, калі «сэрца, у якім любові цесна, вось-вось гатова выбухнуць»: «Глядзеў, глядзеў я – і кожным нервам, // і кожнай жылкай адчуў, як лёгка // ў маю істоту ўвайшла Венера // сваёй цнатлівасцю басаногай» [1, с. 38]. Аўтар верша «Святлела неба ўсё вышай, вышай...» падсвядома паўтарыў фабульны матэрыял Броўкавага шэдэўра «Пахне чабор»: «глядзеў», «хацеў усклікнуць», «апрытомнеў», «мінула многа спякотных маяў», «чакаю: а мо на бераг дзяўчына выйдзе». Падобнае наслідаванне эстэтычнага вопыта класікаў, з аднаго боку, паскарала працэс мастацкага сталення, удасканалення майстэрства вершатворчасці, а з іншага боку, пазбаўляла паэтычны радок вобразна-пачуццёвай раскаванасці, «свежасці» гучання, стрымлівала з'яўленне арыгінальных жанрава-тэматычных мадыфікацый.

Важнае месца ў паэтычным універсуме М. Федзюковіча займаюць пейзажныя вершы. М. Федзюковіч – паэт не толькі роднага кутка. Яго цікавіць багацце, адухоўленая спагаднасць свету прыроды. М. Федзюковіч-пейзажыст не цураецца як абагулена-абстрактнага погляду на прыроднае наваколле, так і ўважліва-пранікнёнага стаўлення да навакольнай канкрэтыкі, знаходзіць ёмістыя вобразы-дэталі. Цэнтральнымі ў яго лірыцы з'яўляюцца знаёмыя і блізкія вобразы неба, ракі, леса, дрэва, луга, поля. Пейзажныя замалёўкі М. Федзюковіча натуральныя, маштабныя, жывапісныя. Гэта не проста апісанне, а найперш захапленне прыродным улоннем, паэтызацыя незвычайнасці, багацця, вабнасці канкрэтных мясцін і роднага краю ў цэлым: «Неба зоркамі вышыта густа. // Неба мне нагадвае хустку, // хустку ў крапінку, // хустку матчыну» [1, с. 33].

Глыбінныя і адухоўленыя словы-пачуцці, выкліканыя першароднасцю, сцішанасцю, нягучнасцю фарбаў прыроды ў М. Федзюковіча, спалучаюцца з нотамі трылогі, імкненнем засяродзіцца на важных, глыбінна значных для сябе праблемах. У вершах «Ведаеш, падчас бывае трудна», «Неба зоркамі вышыта», «Поўдзень», «Прачыналася рэчка Ясельда», «Трыялет» пейзаж – своеасаблівы эмацыйны фон, падсветка пачуццяў лірычнага героя, які сугучна прыроднаму наваколлю можа быць радасным, памяркоўным, лагодным, удумлівым, стрыманым, заклапочаным і г.д. Прырода як бы перадае свае эмоцыі лірычнаму «я», жыве падобнымі пачуццямі і перажываннямі: «Было нікавата і нязвыкла // стаяць пад безмяцежна-ціхім дубам... // І штосьці таямніча-трапяткое // ў дрымотнай кроне дуба начавала. // Хісталася агромністая хмара, // агромленая сотнямі маанак... // А вербы і зялёныя бярозы // схілялі ветла вецце перад ветрам» [1, с. 7].

Лірычнаму герою М. Федзюковіча характэрна непасрэднасць светаўспрымання: вобразы прыроды ім бачацца пранікнёна-адухоўленымі. Ён горнецца да малюнкаў прыроды, шукае ў наваколлі душэўнага супакаення, своеасаблівых лекаў: «У нашым лесе дрэў няма, // а мне радней усіх бяроза... // Бяроза крык мой сунічала, // бяроза стрымлівала слёзы» [1, с. 17]. Ва ўяўленні лірычнага героя М. Федзюковіча прадметна-рэчыўны свет, прырода валодае ўласцівасцямі зменлівасці, цякучасці, плыннасці, успрымаецца ім як ланцуг шматлікіх пераўвасабленняў. У стане самарэфлексіі лірычная асоба тонка ўспрымае, як незваротна спывае час, непаўторныя імгненні жыцця. Своеасаблівым звязом дыялектычнага руху прыроднага сусвету адчувае лірычны герой М. Федзюковіча і ўласны метафізічны стан зажуранасці, болю: «Прачыналася рэчка Ясельда // і цякла ў старажытны бор... // Павандрую – // і зноўку я сюды // прынясу маёй страты боль» [1, с. 9]. У пейзажных вершах праявіўся ў М. Федзюковіча талент праніклівага лірыка, здольнага намаляваць словам жывапісныя малюнкi прыроднага ўніверсуму. Лірычны герой у гэтых творах паўстае асобаю, адоранай багатай душой, здольнай тонка ўспрымаць прыгажосць прыроды, суадносіць уласны настрой з фарбамі наўколя. Захапленне акаляючай рэчаіснасцю сведчыць і пра глыбокае пачуццё патрыятызму, якім валодае паэтычная асоба М. Федзюковіча.

Праграмны твор дэбютнага зборніка – верш «Ад каляровых сноў», лірычны герой якога высокім маральным ідэалам лічыць жыццё ў родным краі, на зямлі сваіх бацькоў, адданасць роднай сям’і і Бацькаўшчыне, сціпласць і актыўную творчую працу: «Ад каляровых сноў, ад халастага тлуму // паеду на Палессе, у лясы, // дзе – ні хвалы, ні зайздасці, ні суму, // дзе брату брат я, а матулі – сын. // Пастаўлю хату цёплую ля гаю, // на беразе Гарыні ці Дняпра» [1, с. 9]. Паказальна, што паняцце радзімы ў М. Федзюковіча прыземлена-канкрэтнае, аднак народжана яно не адчувальна-асязальным вобразам, а ідзе з глыбінь душы. Больш традыцыйнае для беларускіх мастакоў слова адлюстраванне паняцця нацыянальнага ў абстрактна-сімвалічным, а часам і фальклорным ключы: у М. Багдановіча Радзіма – гэта валожка, у А. Вольнага – вішня, у У. Дубоўкі – шыршына, у П. Броўкі – чарот, у Р. Баравіковай – рамонак, у Н. Мацяш – валожка і арабіны і г.д.

Заўважым, нацыянальна-патрыятычная тэма ў сучаснай беларускай літаратуры набыла падкрэслена драматычнае гучанне, пра што красамоўна могуць сведчыць такія вершы, як «Адзяка» Р. Барадуліна, «Пасля рэферэндуму» В. Гардзея, «Ідзе ў кабінетах высокіх гульня...» Г. Бураўкіна і інш. Драматычна-трагедыйны тон характэрны і патрыятычным вершам М. Федзюковіча: «Мая Айчына, ты – душа маёй душы, // што абрасце сумам па табе, // пакуль я – за даламі, за лясамі... // О Бацькаўшчыны шчодрая зямля, // ты – сэрца майго сэрца, // што ўвабрала гром бубнаў ўсіх вяселляў на Палессі...» [1, с. 24–25]. Гэтыя паэтычныя радкі сведчаць, што эвалюцыя творчай індывідуальнасці мастака адбывалася паступова, спакваля, без паскораных жанрава-стылёвых мадыфікацый, эксперыментатарства зместу класічных вершаваных форм. У выніку вытанчанасць

паэтычнай тэхнікі, фабульна разгорнуты асацыятыўны вобраз, яго «свежасць», «нечаканасць» асабліва ў ранніх творах паэта адцяняліся падкрэсленай пафаснасцю. Папярэднікамі ўжо не раз былі апаэтызаваны «блакітныя вочы Беларусі», «душа Радзімы».

Раннія вершы М. Федзюковіча даюць уяўленне пра яго непаўторны паэтычны ўніверсум, адметнасць яго вершаванай тэхнікі, спецыфіку яго светапогляда, якому ўласціва абвостранае адчуванне генетычнай сувязі з родным краем, мясцінамі сваіх блізкіх, адчуванне нацыянальнай прыналежнасці. Лірычны герой М. Федзюковіча валодае пачуццём прыгожага, здольны адчуць няўлоўныя нюансы вабнасці прыроднага наваколля, здольны захапляцца прыгажосцю і трывожыцца за лёс прыроды. Гэта духоўна багатая і шматгранная натура, якая абураецца грамадскай і паўсядзённай абіякавасцю, кан'юктуршчынай, няшчырасцю, разам з тым асоба пашчотная, далікатная, цнатлівая ў выражэнні інтымных пачуццяў, стрыманая ў выяўленні гранічнай распачы.

Чарговы зборнік М. Федзюковіча «Мілавіца» (1971) засведчыў пашырэнне тэматычна-вобразнага і настраёвага дыяпазону паэтычнага ўніверсуму пісьменніка, з'яўленне устойлівых рыс паэтыкі, выпрацоўку цэласнай мастацкай сістэмы ў адзінстве стыль-вых і філасофска-эстэтычных дамінант. Аўтара прывабліваюць гістарычныя постаці, славытыя асобы: Сцяпан Разін, Пугачоў, Ленін, Зорге, Віктар Поляк і інш. Пісьменнік востра рэагаваў на змены ў жыцці краіны, адгукаўся паэтычным словам на асваенне чалавецтвам космасу. Адзін з такіх твораў – верш «Мілавіца», які і даў назву паэтычнаму зборніку. У ім аўтар не толькі паэтызуе нябеснае, зорнае, касмічнае, але і выказвае замілаванасць зямным, мясцовым, родным: «Пакуль нам дораг водар глебы, // смак хлеба і паветра родны пах, – // ракетна-шматступенчатае неба // трымае нас трывала на плячах. // Цудоўна! Нам сягоння давалося // ў палёце на касмічным караблі // адчуць залежнасць асабістых лёсаў // ад лёсу нашай любасі Зямлі» [3, с. 22].

Творчым поспехам паэта можна лічыць вершы, у якіх адчуваецца генетычная зрощанасць свету лірычнага героя з вобразамі і малюнкамі сваёй этнапрасторы, калі ў цэнтры лірычнага перажывання стаяць не агульныя разважанні філасофскага плану, а канкрэтны свет лірычнага «я», штодзённыя клопаты, трывогі і перажыванні лірычнага героя. Да ліку такіх твораў належыць верш «Калісьці тут, на хутары, буяў гарод...», лірычны герой якога адчувае сябе няўтульна ў свеце, дзе знішчаецца прырода, адыходзіць у нябыт вясковы лад жыцця, страчваецца духоўныя ідэалы продкаў, што вядзе да дысгарманічнага разрыву цялеснага з душой: «Каторы год не кланяецца мне // майго маленства сад асірацелы; // нібы з душой разлучанае цела, – // ён угару сухое голле мкне.. // Я, мусіць, ад чужых турбот адвык – // вунь каня па-над выганам канае; // але мяне чамусьці не кранае // жалобнай кані неўтаймоўны крык. // Напэўна я пераступіў парог – // святы парог, акрэслены прыродай, // перад якой мой ваяўнічы продак // схіляў калені, шанаваў, бярог...» [3, с. 6].

М. Федзюковіч – майстар стварэння ёмістага, скандэнсаванага вобраза, адлюстравання гранёнай, адточанай паэтычнай думкі, умення заглыбіцца ў свае самыя заповітныя душэўныя хваляванні, аднак пры гэтым сфера асабістага, інтымнага ў яго не абмяжоўваецца вясковай ідыліяй, а выходзіць на гарызонты агульначалавечыя, у ёй асэнсавана агульнае, чужое як уласнае, дарагое сэрцу. Паэтычная думка пры гэтым натуральна цэласная, афарыстычная, філасофскі абагуленая: «Мяне паклікаў жураўліны вырай // у вёску, на радзіму... // Там – вясна! // Там навальніцай хмара прарасла, // каб красавалі нівы яравыя. // Ад бессані, // ад звону гарадскога // у край буслоў, калін і медуніц, // да яснавокіх, русых маладзіц // мяне вяртае самы юны спогад. // Жыццё пражыць – не поле перайсці? // Пражыць жыццё – // не разлучыцца з полем!» [3, с. 24].

У параўнанні з папярэднім зборнікам у кнізе «Мілавіца» М. Федзюковіч больш шырока, панарамна адлюстраваў матывы ўслаўлення прыроднай гармоніі, паэтызаваў канкрэтна-матэрыяльнае, звыкла-будзённае. Яго верш гучаў натуральна, арганічна, у ім

адчуваецца рытм свабоднага дыхання, рыфмічная гладкасць радка. Для паэта Драгічыншчыны не характэрны імпульсіўнасць, экзальтаванасць пачуцця, эмацыйны абрыў, інтанацыйны перапад, завастрэнне меладраматычных зрухаў. Федзюковіч імкнецца адшукаць гармонію ва ўсіх яе праявах. Лірычны герой зачароўваецца вабнасцю зімовага пейзажу, сузірае прыгажосць летніх малюнкаў прыроды. Лета ў паэтычным універсуме М. Федзюковіча азёрнае, навальнічнае, з громам, лужынамі, цяжкай гаспадарчай працай: «Бор з аблокамі загамоніць // і ўзляццяць ураганы-коні // з-пад грывастых, густых басоў. // Асядзяныя навальніцы // бліскавіцамі празвіняць... // І, дальбог, што камусь прысніцца // ў гэту ноч зарапад сунічны, // жураўліная сенажаць» [3, с. 28].

Аднак лірычнага героя не пакідае адчуванне ўнутранага душэўнага цяпла, святла, уладкаванасці. Родныя вёска і краявіды ва ўяўленні паэта – гэта край «жураўлінага выраю», «жураўлінай сенажаці», «жураўлінай песні». Эпітэт «жураўліны» – своеасаблівая асацыяцыя з бестурботным, ціхамірным, размераным, нягучным жыццём. Адметную эмацыянальную настраёнасць пейзажнай лірыкі стварае арганічнае паяднанне ў паэтычным універсуме М. Федзюковіча двух, здавалася б, маласумяшчальных пачаткаў: гарманічнай сцішанасці і вонкавай дысгармоніі. Маруднасць, аднатоннасць, душэўны смутак саступаюць месца ў свеце складаных пачуццяў лірычнага суб'екта глыбіннаму адчуванню святла надзеі, што стварае своеасаблівую аўру інтымна-пяшчотных успамінаў: «Дзень лета – пераменліва-марудны, // надвор'е – наравісты конь-агонь: // як спыніцца – скрануць угору трудна, // як загрыміць з разгону – пад адхон! // І кружыць, кружыць, быццам авадазень, // стамляюча-бясконцы летні дзень... // Яснота ў садзе, светла на душы, // ва ўсім – спакой, развага, пастаянства. // І лета дні у гэткую хвіліну – // як мілыя, кароткія ўспаміны» [3, с. 29].

У паэтычным зборніку «Мілавіца» раскрыты цэлы спектр інтымных перажыванняў, сярод якіх дамінуюць пачуцці расстання, неўзаемнасці (вершы «Навошта сустракацца нам», «Так, да канца яшчэ далёка», «І год, і два не ведалі мы самі», «Каханне ці не каханне», «Каб быць шчаслівым, шчасце аддаю», «Чаму так атрымалася – няўцям», «Дзяўчыне летуценна-таямнічай», «Перабытаны ўсе каляндарныя даты», «Імгненне» і інш.). Паэтызуючы незвычайнасць, узвышанасць, святасць кахання, М. Федзюковіч імкнецца адшукаць гармонію нават у кантрастных з'явах, адвечнай антыноміі, супрацьлегласцях быцця. Тым самым падкрэсліваецца думка аб духоўна-фізічнай шматграннасці жанчыны, немагчымасці пазнання яе зменлівай сутнасці: «А ты ўсё тая ж, // усё тая ж: // недасягальная, святая, – // мая і восень і вясна... // І плач і вокліч акрылены, // і бласлаўленне і праклёны, // ва ўсім – нізрынуты кантраст» [3, с. 46–47].

Сардэчнае пачуццё ва ўяўленні лірычнай асобы М. Федзюковіча не абстрактна-ідэальнае пачуццё. Гэта свет надзвычай зямны, звыкла-знаёмы кожнаму. Каханне – гэта «шчырая размова, пакуль мы вачамі адзін аднаго вывучалі», «дотык пальцаў», «першы пацалунак», «няўтольная прага збліжэння» [3, с. 39]. Растанне, неўзаемнасць у каханні спараджаюць трывожна-балючыя эмоцыі, аднак лірычная асоба не шукае выйсця ў крыўдаванні, абвінавачванні Яе: «Разбрыліся па свеце і будні і святы... // І не знаю – на шчасце сваё ці бяду – // Я ўвесь час адмаўляю тваю вінаватасць, // Ты сцвярджаеш маю правату» [3, с. 45]. Такія скрушлівыя моманты жыцця герой М. Федзюковіча імкнецца перажыць стрымана і мудра, па-хрысціянску, і адпаведна спрадвечнай вязковай завяздзёнцы, хоць адказаць на свае ўнутраныя пытанні яму ўдаецца не заўсёды («Чаму так атрымалася – няўцям: // былі мы разам, сёння кожны – сам» [3, с. 42]; «Хіба не праў філосаф? // Мне жыць у снах з табою давалося») [3, с. 35].

У лірычнага героя М. Федзюковіча адсутнічае юнацкая наіўнасць у складаных узаемастанках з каханай, ён годна ўспрымае душэўныя ўзлёты і разачараванні, ствараючы ў сваім уяўленні ментальныя вобразы і мадэлі рэчаіснасці. Пры гэтым канцэпталогія яго шчасця канцэнтруецца вакол ідэй узаемнасці, гранічнай адданасці, шчыmlівай

п'яшчоты, незвычайнай душэўнасці як асновы паўнаты і гармоніі інтымнай сферы зямнога існавання: «Каб быць шчаслівым, шчасце аддаю – // табе!.. // Твая любоў – // на ўзроўні сэрца... // Тут – // бачу постаць стройную тваю, // там – // чую, голас твой ка мне нясецца. // Сумую, // радуся, // гавару – // ва ўсім // тваё шукаю падабенства... // Лячу з гары – // здаецца, – // на гару, // ўгару іду – // лячу, // здаецца, – // ў бездань» [3, с. 40–41]. Цікавай уяўляецца архітэктоніка гэтага верша, у якім разарваная будова радка нагадвае то імітацыю пад пераход на «ўзровень сэрца», то ступеньчаты лёт з гары і новае ўзыходжанне па прыступках уверх, адлюстроўваючы асобнымі фрэймамі ўніверсальную цэласную канцэптасферу лірычнага героя як комплекс яго узаемазалежных, прыхованых інтэнцый.

У «Мілавіцы», як і ў папярэдняй кнізе, адлюстравана стрыманасць у выяўленні гранічнай распачнасці. Лірычны герой імкнецца да псіхалагічна-філасофскага самавыяўлення, асэнсоўвае плыннасць, незваротнасць часу, што ў выніку нараджае не элегічныя, а аптымістычна-мажорныя інтанацыі: «Цяпер напеў адзін злучае // і сум і радасць... Час бяжыць... // Так, час бяжыць... Бывай!.. Чакаю... // Чакаю – значыць буду жыць» [3, с. 34].

Матыў незваротнасці часу гучыць і ў вершы «Шыпшына». Лірычны герой абвострана адчувае ўласную пакорлівасць і экзістэнцыйную безабароннасць «пад адкрытым небам», перад «узбярэжжам усіх трывог» і няўмольным наступам часу. Нават згадкі пра мінулае не здольныя вярнуць ранейшых пачуццяў, стану ўзаемапаразумеання між каханымі: «Нішто не вечна пад адкрытым небам. // Даруй мне, здагадацца я не змог, // чаму твая шыпшына гэтак нема // палала ў тую ноч перад зімой. // Уздрыгвала сузор'е спелай гронкай // над зарывам разбуджаных балот... // Усё-усё, апроч шыпшыны горкай, – // як сем гадоў назад – усё было...» [4, с. 37–38].

У 1979 г. выйшаў з друку апошні зборнік М. Федзюковіча «Макаў цвет», які акрэсліў чарговы этап эвалюцыі мастакоўскай індывідуальнасці, этап змены творчых арыенціраў, паглыблення лірызму, прыярытэта агульначалавечых каштоўнасцей, пашырэння спектра эмоцый і пачуццяў лірычнага «я». Паэтычная асоба М. Федзюковіча жыве «суровай памяццю» мінулай вайны, адчувае непарыўную сувязь з пакаленнем сваіх продкаў, асабістую адказнасць перад блізкімі ёй людзьмі і грамадствам у цэлым. «Маё сэрца – вышыня, заваяваная пахаванымі на вышыні сябрамі», –значае лірычны герой верша «Айчына», якім адкрываецца зборнік «Макаў цвет». Матыў драматычных успамінаў гучыць і ў вершы «Сумуе дзед», лірычны герой якога захапляецца стваральнай працай вяскоўцаў, маладым пакаленнем, здольным памножыць набыткі продкаў, годна прадоўжыць занятак земляробаў: «Сумуе дзед... // Пачуе голас трактара – // святлее, быццам вымыты расой... // Ён мо не раз планету па экватары // аперазаў сваёю багразной. // Глядзіць стары, як цеплынёй – бы рошчынай – // духмяна пахне, дыхае ралля... // Унук яго ў расхрыстанай сарочцы // прывычна цягне рукі да руля» [2, с. 12].

Лірычны герой Міколы Федзюковіча паўстае асобай духоўна багатай. Ён можа не толькі паэтызаваць будзёную працу селяніна, але і захапляцца багаццем і вабнасцю наваколля, тонка ўспрымаць няўлоўныя нюансы прыгажосці краявідаў роднай зямлі: «Вось і ворыва! // Луста за лустай – // пад нарогам пабліскае тлуста // наш палескі духмян чарназём. // Пчолы зводдзя кружачца роем, // пахне грушавым кветам, травой, // кучаравіцца пара-дымок» [2, с. 15]. Асаблівасцю мастацкай манеры Федзюковіча-пейзажыста з'яўляецца імкненне пералічыць, зафіксаваць нейкія дэталі, звычайна без канкрэтызацыі іх разгорнутымі метафарами і параўнаннямі. Звяртаючыся да размоўных інтанацый, паэт падкрэслівае тое звычайнае і будзённае, што дорага сэрцу і што найчасцей застаецца па-за ўвагай з-за штодзённых гаспадарчых клопатаў: «На выгане, як бачыць вока, // снег адступае пакрысе, // і ўжо за бліжняй хатай вольха // цвіце ў засмужанай красе. // Гагочуць гусі на сугрэве, // сакокуць куры на двары... // Сусед у садзе

чысціць дрэвы – // бінтуе ранкі на кары. // Кот-ласунец прыжмурыў вейкі, // паважна ходзяць галубы, // і ў лужыне два верабейкі // свае ўскудлачылі чубы» [2, с. 20–21].

У межах вясковай тэмы М. Федзюковіч выяўляў ідэі захавання радзінных і нацыянальных каранёў, супярэчнасці паміж горадам і вёскай, каштоўнасці працы чалавека, удзячнасці роднаму дому і малой радзіме. На дадзеным этапе творчасці паэт аддаваў перавагу медытатыўнай лірыцы, наследуючы лепшыя традыцыі медытатыўна-аналітычнай плыні беларускай паэзіі (М. Танк, А. Куляшоў, К. Кірэнка, С. Дзяргай, С. Гаўрусёў, А. Сербантовіч і інш.).

Адметнасць паэтычнага ўніверсуму М. Федзюковіча выявілася ва ўменні цэласна і сінкрэтычна глядзець на дробнае, індывідуальнае, побытавае і здольнасці бачыць у гэтым агульначалавечае, ісці ад рэгіянальнага да касмічнага (В. Карамазаў, Р. Барадулін, В. Зуёнак, Я. Янішчыц, В. Гардзей, В. Жуковіч). У многіх вершах паэт згадвае канкрэтных людзей, аднавяскоўцаў, знаёмых і блізкіх, назвы рэк (Прыпяць, Ясельда, Сож) і населеных пунктаў Берасцейшчыны (Брэст, Лунінец, Сітніца, Гутава), захапляецца прыродай роднага рэгіёна. Лірычны герой М. Федзюковіча выразна адчувае сваю рэгіянальна-спадчынную прыналежнасць, ганарыцца крэўнай лучнасцю з палескай зямлёй: «Палессе, родны край, // я рад, што ёсць // куды свой позірк // скіраваць мне // зноўку, // што я табе – // не пасынак, // не госць» [3, с. 77]. Адным з лепшых «рэгіянальных» твораў паэта з'яўляецца верш «Вёска Гутава»: «Вёску Гутава ў снег захуталі // давідна свежакі вятры. // Сустрэкае нас вёска Гутава // крыкам пеўняў, сталёвым грукатам... // Вёска Гутава – тры вярсты! // А ўгары, цішынёй ахутаны, // цьмяны месяц ледзь-ледзь ліпіць... // Блаславёная вёска Гутава, // мне з табою спяваць, і гутарыць, // і заўсёды цябе любіць» [2, с. 13–14].

Асобныя грані паэтычнага ўніверсуму М. Федзюковіча абумоўлены канкрэтным жыццёвым і гістарычным фактарам. Глыбока і натуральна ў творчасць паэта ўвашлі тэмы роднай вёскі, сваяцтва, міжчалавечых стасункаў. Эвалюцыя мастацкага свету пісьменніка адбывалася ў рэчышчы паглыблення лірызму, спавядальнасці, пераходу лірычнага «я-мінулага» ў «я-цяперашняе», пашырэння тэматычна-вобразнага і настраёвага дыяпазону паэтычнага ўніверсуму пісьменніка. У паэта паступова выцясялася экзістэнцыйна-трагедыйна парадыгма сентыментальна-рамантычным элементам (падаўленне грамадзянскіх матываў і пашырэнне лірызму, аўтабіяграфізму, рэгіянальнага пачатку). Пісьменнік валодаў майстэрствам ствараць ёмісты, скандэнсаваны вобраз, дакладна і выразна выяўляць думку, шчыра і годна адлюстроўваць інтымную сферу, заглябляцца ў самыя запаветныя перажыванні, удала спалучаючы пры гэтым лірызм і філасафічнасць, рэгіянальнае і агульначалавечае.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Федзюковіч, М. Зямля-магніт : вершы / М. Федзюковіч. – Мінск : Беларусь, 1968. – 62 с.
2. Федзюковіч, М. Макаў цвет : лірыка / М. Федзюковіч. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 68 с.
3. Федзюковіч, М. Мілавіца : лірыка / М. Федзюковіч. – Мінск : Беларусь, 1971. – 86 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 02.06.2016

Smal V.M. The Evolution M. Fedyukovich's Creative Individuality in the Context of National Easthetic Traditions

The article deals with the peculiarity of M. Fedyukovich's poetry. It analyzes the evolution of his creative individuality. The emphasis is put on syncretism of literary influences and heritage at different stages of the writer's work; on the substitution of existensional-tragic paradigm by romantic elements (instead of social tunes lyric is presented alongside with his biography and regional elements).

ПЕДАГОГІКА

УДК 375.5.016 : 811.161.3

Л.С. Васюковіч

канд. філал. навук, дац. каф. педагогікі

Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Маісэрава

ТЫПОВЫЯ КАМПАНЕНТЫ ІНСТРУМЕНТАЛЬНА-ПРАКТЫЧНЫХ ТЭКСТАЎ ШКОЛЬНАГА ПАДРУЧНІКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Інструментальна-практычныя тэксты аб'ядноўваюць сістэму тэкстаў-заданняў і вызначаюцца спецыфікай зместу, будовы і арганізацыі пазнавальнай дзейнасці. У адносінах да зместу навучання інструментальна-практычны тэкст з'яўляецца інфармацыйным фрагментам базавай лінгвістычнай тэорыі. У плане дзейнасці тэкст выступае арыенціровачнай асновай для вучня. У структуры інструментальна-практычнага тэксту вылучаюцца наступныя тыповыя кампаненты: назва задання, фармулёўка мэты, інфармацыя-стымул, інструкцыя, указанне на магчымыя цяжкасці, узор выканання, аналіз вынікаў задання. Прагматычная арыентацыя інструментальна-практычнага тэксту прадвызначае інварыянтнае тыповае структурнае і маўленчае афармленне адзінкі, абумоўленае структурай пазнавальнай дзейнасці, характарам вучэбных дзеянняў, рэлевантнасцю вучэбнай інфармацыі. Цэласнасць інструментальна-практычных вучэбных тэкстаў забяспечваецца іх дыдактычнымі задачамі, зместам задання як кампанента пазнавальнага працэсу, што дыктуе алгарытм і паслядоўнасць выканання асобных дзеянняў.

Уводзіны

Задачай артыкула з'яўляецца выяўленне тыповых кампанентаў інструментальна-практычных тэкстаў, вызначэнне іх абавязковага або факультатыўнага характару. **Інструментальна-практычныя тэксты** школьнага падручніка па беларускай мове аб'ядноўваюць **сістэму тэкстаў-заданняў**, накіраваных на фарміраванне спосабаў пазнавальнай дзейнасці, неабходных для засваення лінгвістычнай інфармацыі. Інструментальна-практычныя тэксты ў ідэале аптымальна адлюстроўваюць раздзелы вучэбнай дысцыпліны праз сістэму заданняў. Адпаведна змест і структура тэкстаў фарміруюцца не адвольна, зыходзячы з густаў і магчымасцей складальнікаў падручніка, а з улікам такіх лінгваметадычных крытэрыяў, як:

- 1) наяўнасць базавых, ключавых тэм, якія выконваюць ролю інварыянтнай апоры, выступаюць арыенціровачнай асновай вучнёўскіх дзеянняў;
- 2) адпаведнасць заданняў патрабаванням вучэбнай праграмы, яе асноўным зместавым лініям;
- 3) мэтавая арыентацыя, дыдактычны патэнцыял заданняў;
- 4) аптымальны мінімум, што забяспечвае належную якасць і дастатковую колькасць заданняў, функцыянальна ўзаемазвязаных паміж самой, прызначаных для дасягнення агульнай вучэбнай мэты;
- 5) варыянтнасць заданняў (паводле дыферэнцыяцыі ўзроўняў складанасці, паводле суаднесенасці з відамі маўленчай дзейнасці і г.д.).

Сістэму інструментальна-практычных тэкстаў, арыентаваных на фарміраванне спосабаў дзейнасці, лагічна выбудоўваць у кантэксце тэорыі дзейнасці (І.Л. Бім, М.С. Ільін, І.Л. Калеснікава, Н.У. Кузняцова, Б.А. Лапідус, А.М. Лявонцьеў, С.Л. Рубінштэйн і інш.), зыходзячы з таго, што вучэбна-пазнавальная, як і ўсялякая іншая, дзейнасць мае мэтавую арыентацыю, прадметную і зместавую састаўныя. У вучэбна-пазнавальнай дзейнасці ўзаемазвязаныя мэтава-каштоўнасны, арыенціровачны, выканальны і ацэначна-кантрольны кампаненты. Адпаведна інструментальна-практычныя тэксты разглядаюцца намі з наступных пазіцый:

- а) у адносінах зместу;
- б) у плане дзейнасці;
- в) у аспекце структуры.

У адносінах *зместу навучання* інструментальна-практычны тэкст адпавядае інфармацыйнаму фрагменту базавай лінгвістычнай тэорыі. У *плане дзейнасці* тэкст, арыентаваны на засваенне зместу моўнай адукацыі, выступае для вучня арыенціровачнай асновай. Адпаведна інструментальна-практычны тэкст выступае сродкам кіравання пазнавальнай дзейнасцю і сродкам яе кантролю, формай арганізацыі сумеснай працы настаўніка і вучня па рашэнні лінгвістычнай задачы. *Паводле структуры* інструментальна-практычны тэкст мае наступны кампаненты састаў:

- а) умова-прадпісанне (выражаная разгорнута або згорнута) адносна саставу і паслядоўнасці вучэбных дзеянняў для дасягнення пэўнага выніку (гэта надзвычай істотны структурны кампанент, фармулёўка якога можа ўплываць не толькі на спосаб выканання лінгвістычнай задачы, але і на яе вынік);
- б) зыходныя дадзеныя (уласна тэкст), адносна якіх выконваюцца вучэбныя дзеянні;
- в) пааперацыйны спосаб рашэння вучэбнай задачы, які патэнцыяльна ўтрымлівае дасягненне заплаванага выніку [1, с. 32–33].

Інструментальна-практычныя тэксты выступаюць для вучняў у якасці знешняга стымулу пазнавальнай дзейнасці і ўтрымліваць усе кампаненты дзейнасці:

- 1) матывацыйны;
- 2) арыентацыйны;
- 3) змештава-аперацыйны;
- 4) ацэначны.

Адпаведна ў «класічным» інструментальна-практычным тэксце павінны быць вызначаны мэты працы, паслядоўнасць яе выканання, прыёмы праверкі самімі вучнямі атрыманых вынікаў, спосабы іх афармлення і ацэнкі. Інструментальна-практычны тэкст у статычным аспекце выступае кампанентам школьнага падручніка па мове, у дынамічным аспекце – кампанентам пазнавальнага працэсу, што прадвызначае іерархію, паслядоўнасць вучэбных дзеянняў. Інструментальна-практычны тэкст з'яўляецца сродкам арганізацыі дзейнасці, яго змест і структура вызначаюцца мэтавымі ўстаноўкамі мета-тэксту падручніка (задачами ўрока). Структура адзінкі павінна адпавядаць паслядоўнасці фаз маўленчай дзейнасці, на фарміраванне якой заданне скіравана. Як зазначае А.М. Лявонцьеў, «дзеянсць ажыццяўляецца пэўнай сукупнасцю дзеянняў, якія падпарадкоўваюцца прыватным мэтам, што могуць выдзяляцца з агульнай мэты» [2, с. 105]. Вучоны вылучае тры фазы дзейнасці:

- 1) фаза праграмавання, падчас якой узнікае задума і асноўныя этапы яе рэалізацыі;
- 2) фаза рэалізацыі, або выканаўчая, у межах якой ажыццяўляецца дзеянне;
- 3) кантралюючая фаза, падчас якой вынікі дзеяння суадносяцца са сфармуляванай мэтай, пры неабходнасці карэктуюцца [179, с. 105].

Прыведзеныя фазы дзейнасці могуць быць рэалізаваны толькі праз рацыянальную арганізацыю задання. Толькі ў такім выпадку сістэма інструментальна-практычных тэкстаў падручніка спрыяе фарміраванню ўменняў і навыкаў вучэбнай дзейнасці. Характар, змест, структура інструментальна-практычных тэкстаў, іх паслядоўнасць не могуць быць адвольнымі, паколькі любое заданне скіравана на авалоданне вучэбнай аперацыяй, а гэта значыць на паўтаральнасць фазы дзеяння, на ўмовы іх рэалізацыі. З улікам характару дзейнасці суб'ектаў (складальнік падручніка, настаўнік, вучань), якія ўплываюць на характар кампанентаў заданняў, наяўнасці абавязковых або факультатывных кампанентаў, вылучым тыповыя кампаненты *інструментальна-практычных тэкстаў*:

1. *Назва задання.* Асноўная функцыя кампанента – арыенціровачная, суадносная з характарам фарміруемага ўмення. Назва «Зрабіце сінтаксічны разбор, марфемны разбор», «Падрхтуйце пераказ», «Прааналізуйце слоўнікавы артыкул» і г.д. прадвызначае характар задання або від маўленчай дзейнасці, арганізацыйныя формы работы: «Падрыхтуйце пісьмовае паведамленне на тэму “Вуснае і пісьмовае маўленне” і выступіце з ім перад аднакласнікамі» [3, с. 14]. Нярэдка (у тым выпадку, калі ступень самастойнасці выканання заданняў высокая) гэты кампанент бярэ на сябе функцыі іншых кампанентаў.

2. *Фармулёўка мэты.* Як вядома, зыходным і вядучым момантам любой дзейнасці выступае мэтавая ўстаноўка, якая дапамагае ўсвядоміць прапанаваную задачу або сфармуляваць яе самастойна. Затым адбываецца мадэліраванне ўмоў, неабходных для яе дасягнення. Частотная рацыянальная фармулёўка гэтага кампанента мае наступную схему: мэта – адпаведныя заданні – запланаваны вынік. Напрыклад: «Уявіце такую сітуацыю: вы – выхавальнік у дзіцячым садку. Вам неабходна растлумачыць дзецям, чаму існуюць дзень і ноч (зіма, вясна, лета, восень). Стварыце вуснае выказванне з улікам прапанаванай сітуацыі, выкарыстоўваючы антонімы» [3, с. 28]; «Прачытайце тэкст. Дакажыце, што яму ўласцівыя такія прыметы, як сэнсавая цэласнасць і тэматычнае адзінства. Падбярыце загалоўак так, каб ён адлюстроўваў тэму» [3, с. 31].

3. *Інфармацыя-стымул* можа папярэднічаць заданням і ўводзіць у праблематыку заяўленай тэмы або ўстанаўліваць лагічныя сувязі з папярэднім вопытам: «Прачытайце тэкст. Успомніце азначэнні тэмы і асноўнай думкі тэксту. Ці адлюстроўвае назва гэтага тэксту яго тэму? Назавіце апорныя словы ў першым-трэцім абацах» [4, пр. 30]; «Прачытайце тэкст. Успомніце, якія віды слухання існуюць. Прыведзіце свае прыклады сітуацый, у якіх патрабуецца той або іншы від слухання» [4, пр. 15].

Спецыфічнай адзнакай інфармацыі-стымулу з’яўляецца аб’яднанне інструкцыі і вытлумачэння неабходных дзеянняў: «Прачытайце часткі тэксту. Ці дазваляе такое іх размяшчэнне развіваць заяўленую ў назве тэму? Запішыце часткі ў такой паслядоўнасці, каб атрымаўся тэкст» [4, пр. 35].

4. *Інструкцыя.* Пералічаныя вышэй кампаненты могуць не афармляцца як самастойныя, а рэалізавацца ў абавязковым кампаненце задання – інструкцыі. Інструкцыя сцісла або разгорнута агаворвае, прадпісвае, што, з якой мэтай, якім чынам, у якой паслядоўнасці выконваецца. У такім разе інструкцыя спалучае апісанне мэты, парадак вучэбных дзеянняў і запланаваны вынік дзейнасці: «Прааналізуйце табліцу. Раскажыце, у якіх словазлучэннях праяўляецца адметнасць кіравання ў беларускай мове ў параўнанні з рускай. Складзіце і запішыце 7–8 сказаў, уключыўшы ў іх спецыфічныя для беларускай мовы словазлучэнні» [4, пр. 233]. Інструкцыя можа афармляцца разгорнута, з падрабязным пералікам неабходных дзеянняў – указанняў на тое, якія вучэбныя аперацыі трэба выканаць для дасягнення мэты задання: «Напішыце характарыстыку аднаго з вучняў вашага класа, прытрымліваючыся наступнага прыкладнага плана: 1. Агульныя звесткі (прозвішча, імя, імя па бацьку, год і месца нараджэння). 2. Звесткі пра вучэбную дзейнасць (наспяховасць, якія адзнакі пераважаюць, да якіх прадметаў праяўляе асаблівую цікавасць, ці сістэматычна рыхтуецца да ўрокаў, актыўны ці пасіўны на ўроках). 3. Чым цікавіцца, захапляецца, да чаго мае здольнасці? 4. Ці ўдзельнічае ў грамадскім жыцці класа, школы? Якія даручэнні мае, як іх выконвае? Калі не мае, то чаму? 5. Узаемаадносіны з класным калектывам (з кім сябруе, ці мае аўтарытэт у класе і інш.). 6. З якой мэтай напісана характарыстыка?» [3, пр. 62]. У прыведзеным прыкладзе, на першы погляд, аўтар ігнаруе патрабаванне лаканічнасці, сцісласці да афармлення задання. Аднак у падобных выпадках дэталізаванасць інструкцыі цалкам матываваная. У заданнях, якія прапануюцца ўпершыню, інструкцыі павінны мець

падрабязны характар. Падобная фармулёўка забяспечвае арыенціровачную аснову для вучэбных дзеянняў.

Інструкцыя да задання можа афармляцца з дапамогай пытальных сказаў: *«Прачытайце афіцыйную аўтабіяграфію і ўрыўкі з аўтабіяграфіі пісьменніка. Ці правільна аформлена афіцыйная аўтабіяграфія? Ці ўсе звесткі, неабходныя для гэтага дакумента, у ёй ёсць? Чым адрозніваецца мова службовай аўтабіяграфіі ад мовы аўтабіяграфіі літаратурнай (мастацкай)?»* [4, пр. 65]. Падобныя «пытальныя» інструкцыі (адказы на іх) выступаюць своеасаблівым «прырашчэннем» да інфармацыі, змешчанай у метатэксце, і служаць сэнсавай апорай для фармулёўкі вываду аб спецыфіцы той або іншай моўнай з’явы.

Інструкцыя ў функцыянальным плане можа замяшчаць папярэдні кампанент – фармулёўку мэты. У такім разе мэта не афармляецца як самастойны кампанент, а фармулюецца праз інструкцыю да задання. Пры гэтым указанні ў інструкцыі пераважна маюць форму пабуджальных сказаў: *«Успомніце, што такое эпітэт, метафара. Запішыце сказы, раскрываючы дужкі і ўстаўляючы, дзе трэба, прапушчаныя літары. Падкрэсліце эпітэты і метафары, растлумачце, з якой мэтай яны ўжываюцца ў творах мастацкай літаратуры»* [4, пр. 83]. Рэдуцыраванне інструкцыі адбываецца праз фармулёўкі заданняў, якія выкарыстоўваюцца шматразова, выкананне якіх забяспечана алгарытмізаванымі дзеяннямі (напрыклад, парадак моўных разбораў, узоры разважанняў, паслядоўнасць дзеянняў пры напісанні розных відаў пераказаў, тэкстаў-апісанняў, тэкстаў-апавяданняў і г.д.): *«Складзіце тэкст-апісанне (7–8 сказаў) свайго любімай кветкі (расліны, дрэва). Запішыце»* [4, пр. 232].

Паводле тыповасці маўленчага афармлення інструкцыі могуць:

а) паслядоўна разгортваць неабходныя для выканання аперацыі праз пералік вучэбных дзеянняў, якія афармляюцца як асобныя пабуджальныя сказы: *«Прачытайце тэкст. Вызначце яго тып і стыль. Пісьмова адкажыце на пытанні. Кожны адказ падмацоўвайце прыкладамі»* [3, пр. 242];

б) прадугледжваць паралельнае выкананне вучэбных дзеянняў. У такім разе сказ ускладняецца адасобленымі акалічнасцямі, выражанымі дзеепрыслоўнымі зваротамі: *«Выпішыце сказы з адасобленымі членамі, расстаўляючы знакі прыпынку»* [3, пр. 260]; *«Спішыце тэкст, падзяліўшы на абзацы, устаўляючы прапушчаныя літары і раскрыўшы дужкі»* [4, пр. 227]. Безумоўна, інструкцыя не павінна быць празмерна аб’ёмнай. Шматслоўная інструкцыя дэзарганізуе ўвагу вучняў. Мэтазгодна разбіваць ускладненыя інструкцыі на шэраг лаканічных парад, указанняў, якія дапамагаюць асэнсаваць логіку вучэбнага задання.

5. *Змест задання* як «прадмет, з якім павінна ажыццяўляцца дзеянне» [5, с. 32]. Гэта моўны матэрыял, прадстаўлены ў выглядзе мікратэксту, разгорнутага тэксту, дыялога, табліцы і г.д., які выступае сродкам дасягнення запланаванага выніку.

6. *Указанне на магчымыя цяжкасці* як кампанент задання мэтазгоднае ў тых выпадках, калі:

а) ужыванне лексічных, марфалагічных, сінтаксічных адзінак выклікае частотныя памылкі пад уплывам інтэрферэнцыі моўных з’яў (напрыклад, адрозная родавая і лікавая прыналежнасць некаторых назоўнікаў у беларускай і рускай мовах, непаслядоўнае размежаванне сінтаксічных канструкцый, што выяўляюць адметнасць кіравання ў розных мовах, і г.д.);

б) памылкі маюць тыповы характар (напрыклад, выяўленыя падчас аналізу вынікаў цэнтралізаванага тэсціравання па беларускай мове).

Толькі нешматлікія інструментальна-практычныя тэксты сучасных падручнікаў утрымліваюць названы кампанент, напрыклад: *«Знайдзіце ў тэксце назоўнікі, якія ад-*

розніваюцца родавай прыналежнасцю ў беларускай і рускай мовах (пр. 26). Растлумачце значэнні міжмоўных амонімаў» [3, пр. 139].

7. *Узор выканання задання* рэпрэзентуе аптымальны варыянт дзейнасці. Аднак гэты кампанент нечастотна прадстаўлены ў падручніках па беларускай мове для старэйшых класаў. Як правіла, узоры выканання (пераважна ў пісьмовай форме) суправаджаюць парадак моўных разбораў, за рэдкім выключэннем прапануюцца тыповыя формулы для асобных заданняў, напрыклад: «*Напішыце рэцэнзію на адзін з навуковых артыкулаў. Выкарыстайце, па магчымасці, наступныя маўленчыя формулы, уласцівыя гэтаму жанру навуковага стылю*» [4, пр. 55].

Шматлікія заданні творчага характару, на жаль, не ўтрымліваюць узору выканання, напрыклад: «*Вы паслухалі даклад, з якім выступіў ваш аднакласнік. Доклад быў павярхоўны, нелагічны, неаргументаваны. Як бы вы сфармулявалі сваю думку: а) у класе падчас абмеркавання даклада; б) асабіста дакладчыку пасля ўрока; в) сваім сябрам?*» [3, пр. 7]; «*Апішыце (на выбар): а) сучасную беларускую вясковую хату; б) свой пакой (кватэру); в) тыповую сучасную гарадскую кватэру*» [3, пр. 39]. Узоры выканання падобных заданняў неабходныя. Яны арыентуюць на змястоўную, непавярхоўную, неформальную працу, ніякім чынам не абмяжоўваюць творчыя магчымасці вучняў.

8. *Аналіз вынікаў задання* мысліцца як кампанент, які свядома фіксуе ўвагу на аптымальнай паслядоўнасці вучэбных дзеянняў, рыхтуе аснову для пераносу мадэлі задання на сходныя маўленчыя сітуацыі, фарміруе і развівае ўменне самакантролю зробленага. Надзвычай важна, каб заданні арыентавалі на абмеркаванне вынікаў і шляхоў выканання. Паводле формы аналіз вынікаў магчымы як міні-разважанне ў выглядзе адказаў на пытанні: «*Веданне якіх правіл дапамагло мне выканаць заданне? Якія цяжкасці сустрэліся пры выкананні? Чаму ўзніклі цяжкасці? Як трэба дзейнічаць, каб пераадолець цяжкасці пры выкананні заданняў?*» і г.д. Падобныя кампаненты заданняў закладваюць аснову аб'ектыўнай ацэнкі ўласных вучэбных дасягненняў.

Асобна вылучым *прагматычны кампанент* інструментальна-практычных тэкстаў. У апошнія гады назіраецца павышаная цікавасць да прагматычнай лінгвістыкі, якая ацэньвае маўленчыя акты, тэксты «з пункту погляду забеспячэння і ацэнкі іх эфектыўнасці» [6, с. 362]. Прыхільнікі прагматычнага накірунку перакананы, што «кожны маўленчы акт валодае пэўным мэтавым патэнцыялам... Тэкст мае сваёй канчатковай мэтай забяспечыць эфектыўнае ўздзеянне» [7, с. 9].

Вучэбны тэкст з'яўляецца пасрэднікам паміж аўтарам і вучнем у вучэбнай камунікацыі. Аўтар, ствараючы тэкст, улічвае ўзровень, узрост, мэты, арыентуецца на маўленчае развіццё адрасата. З'яўляючыся фрагментам вучэбнай камунікацыі, вучэбны тэкст валодае, з аднаго боку, агульнымі ўласцівасцямі тэкстаў, з другога боку, спецыфікай, абумоўленай кантэкстам функцыянавання. Мэта вучэбнага тэксту – інфармаваць, навучыць і, безумоўна, пераканаць чытача ў каштоўнасці ведаў, рэгуляваць успрыманне новай інфармацыі праз свядомы адбор маўленчых сродкаў з мэтай прагматычнага ўздзеяння на чытача. Аўтар імкнецца пераканаць чытача ў доказнасці разважанняў, вывадаў, сфарміраваць устаноўку на разуменне, засваенне інфармацыі, яе адэкватную ацэнку. Прагматычныя ўстаноўкі аўтара тэксту заключаюцца ў тым, каб зрабіць інфармацыю зразумелай, даступнай, па магчымасці цікавай. Гэтая задача вымушае задзейнічаць сродкі для ўстанаўлення кантакту, стварэння атмасферы значнасці і даверу да новай інфармацыі.

Вытлумачэнне матэрыялу, прывядзенне доказаў, прыкладаў скіравана на патэнцыяльнага чытача, на апеляцыю да яго рацыянальных і эмацыянальных устаноў. Адпаведна аўтар прадумвае кампаненты, скіраваныя на ўстанаўленне кантакту з чытачом і арганізацыю працэсу засваення матэрыялу. Прагматычная ўстаноўка заключаецца ў тым, што, ствараючы тэкст і рэалізуючы ў ім пэўны змест, аўтар «праграмуе пэўнае

ўздзеянне на адрасата, забяспечваючы прагматычны аспект выказвання» [8, с. 16]. Устаноўкі аўтара знаходзяць адлюстраванне ў прагматычных кампанентах вучэбнага тэксту. Вылучым частотныя маўленчыя формулы для афармлення кампанентаў тэкстаў, характэрных для школьнага падручніка па мове:

1. Вылучэнне прадмета вывучэння: *«Вы пазнаёміцеся з арфаграфічнымі правіламі...», «Вы знойдзеце каштоўную інфармацыю пра паходжанне фразеалагізмаў...», «Вы навучыцеся рабіць фанетычны аналіз слова...».*

2. Зварот да жыццёвага і лінгвістычнага вопыту вучняў: *«Вы ўжо пазнаёміліся...», «Вы ведаеце...», «Вамі вывучалася тэма...».*

3. Апеляцыя да агульнавядомых фактаў: *«Як вядома...», «Як сцвярджаюць...», «Як правіла...».*

4. Указанне на ступень распаўсюджанасці пэўнай моўнай з’явы: *«Безасабовыя сказы часцей выкарыстоўваюцца для...»; «Такія канструкцыі на пісьме заўсёды вылучаюцца коскамі...»; «Аднак дастаткова часта асноўная думка не фармулюецца...»; «Простыя сказы актыўна выкарыстоўваюцца...»; «Сказы надзвычай экспрэсіўныя. Гэтым і тлумачыцца іх шырокае выкарыстанне...».*

5. Зварот да схем, малюнкаў, табліц: *«Разгледзьце схему і падрыхтуйце вуснае паведамленне пра...»; «Дапоўніце схему, выкарыстоўваючы інфармацыю, прыведзеную ў папярэднім параграфе...»; «Прачытайце табліцу, раскажыце, у якіх словазлучэннях праяўляецца адметнасць кіравання ў беларускай мове ў параўнанні з рускай, складзіце і запішыце складаназлучаныя сказы пра свае прафесійныя планы на наступных схемах...».*

6. Устаноўка на запамінанне інфармацыі рэалізуецца праз частотную рубрыку: *«Запомніце»; «Трэба памятаць, што...»; «Заўважым»; «Чытайце заўвагу».*

7. Цытаванне, зварот да аўтарытэтаў як частотны прыём уздзеяння на чытача. Аўтар апелюе да выказванняў вядомых лінгвістаў, грамадскіх дзеячаў. Вучэбны тэкст можа ўтрымліваць імёны знакамітых вучоных, пісьменнікаў, мастакоў, спевакоў. Высокі грамадскі статус, аўтарытэт вядомых людзей валодаюць высокай ступенню пераканання. Пры гэтым падразумяецца, што аўдыторыя знаёмая з асноўнымі палажэннямі і працамі даследчыкаў. Спасылкі на аўтарытэты радзей афармляюцца як цытаты, якія таксама выступаюць сродкам пераканання, пры гэтым цытата з’яўляецца не толькі важкім доказам, але і крыніцай навуковай інфармацыі. Прысутнасць падобных прагматычных прыкладаў частотная ў вучэбных тэкстах, у якіх аўтар падсумоўвае, актуалізуе вопыт, назапашаны ў працэсе развіцця канкрэтнай галіны навуковых ведаў: *«З усіх сродкаў выхавання самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова», – пісаў В. Вітка; Мова ў пэўнай ступені – гэта сімвал нацыі, сродак аб’яднання, кансалідацыі народа. «Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі!» – заклікаў Ф. Багушэвіч; Адна з першых прац у айчынным мовазнаўстве, прысвечаная гэтай праблеме, – манаграфія Міхася Яўневіча «Сінтаксічная сінаніміка ў сучаснай беларускай літаратурнай мове» (1977 г.); Асноўныя рысы беларускага літаратурнага вымаўлення, занатаваныя ўпершыню Браніславам Тарашкевічам у «Беларускай граматыцы для школ», захаваліся нязменнымі на сённяшні дзень».*

8. Папярэджанне магчымых памылак, указанне на практычную значнасць матэрыялу: *«Каб умець будаваць складаныя сказы і правільна расстаўляць знакі прыпынку, трэба добра ведаць...»; «Гэтак добра дапамагае ўменне будаваць схемы сказаў, чытаць іх»; «Каб правільна расстаўляць знакі прыпынку, трэба...».*

9. Акцэнтаванне ўвагі вучняў на складаных выпадках правіла: *«Як правесці, ці правільна ўжыта дзеепрыслоўе? Няўмелае выкарыстанне дзеепрыслоўя прыводзіць да памылак тыпу...»; «Запомніце! Пры адрозненні амонімаў ад мнагазначных слоў патрэбна вызначыць...»; «Другі галоўны член у аднаасобным сказе не падразумяецца».*

Яго адсутнасць нельга лічыць паказчыкам непаўнаты сказа...»; «Цяжкасці выклікае аналіз сказаў, у якіх не толькі дзейнік, але і выказнік выражаны назоўнікам».

Заклучэнне

Такім чынам, інструментальна-практычны – самастойны тып тэксту, які характарызуецца своеасаблівай арганізацыяй зместу і структуры, з дапамогай яго задаюцца «прадпісанні» па выкананні пэўных вучэбных дзеянняў, арыентаваных на канкрэтны вынік. Інструментальна-практычны тэкст дэманструе працэсуальны аспект фарміравання кампетэнцыі вучняў. Функцыянальнае прызначэнне інструментальна-практычнага тэксту (засваенне вучэбнай інфармацыі шляхам фарміравання ўменняў і пабуджэнне адрасата да пазнавальнай дзейнасці) выражаецца ў наступным:

- а) характарызацыя, трансфармацыя, дэталізацыя лінгвістычнага аб'екта;
- б) рэгламентацыя паслядоўных дзеянняў адрасата па пераўтварэнні вучэбнага тэксту;
- в) структураванне зместу інструментальна-практычнага тэксту ў адпаведнасці з прынцыпам рэлевантнасці вучэбнай інфармацыі;
- г) праграмаванне пазнавальнай дзейнасці адрасата, прадвызначанае мэтай, задачамі навучання, інварыянтнасцю зместавых і структурных характарыстык тэксту;
- д) агульная дыдактычная танальнасць інструментальна-практычнага тэксту ў плане актыўнага ўздзеяння на адрасата, пабуджэнне яго да вучэбных дзеянняў праз формы загаднага ладу.

Параметры, з улікам якіх вылучаюцца кампаненты інструментальна-практычных тэкстаў, залежаць ад мэтавай устаноўкі задання (інфармаваць, пабуджаць, аналізаваць моўную з'яву, фармуляваць ацэнку, ствараць тэкст), умоў выканання (вусная, пісьмовая формы, ступень самастойнасці), структуры задання, дамінуючага віду маўленчай дзейнасці. Акрэсленыя параметры, функцыянальнае прызначэнне кампанентаў дазваляюць весці размову пра абавязковыя і факультатыўныя кампаненты інструментальна-практычных тэкстаў. Разгорнутая структура задання ўключае наступныя кампаненты: назва задання, фармулёўка мэты, інфармацыя-стымул, інструкцыя, моўны матэрыял, указанне на магчымыя цяжкасці, узор выканання, аналіз вынікаў.

Частотна ў сучасных школьных падручніках рэалізуюцца фармулёўка мэты і канкрэтызаваная інструкцыя. Устаноўка на аналіз вынікаў мысліцца як абавязковы, лагічна завершаны кампанент. Пры яго адсутнасці заданне страчвае метадычную каштоўнасць і аўтаномнасць, мінае адну з абавязковых фаз дзейнасці – кантралюючую. Магчымая адсутнасць некаторых кампанентаў задання сведчыць пра іх факультатыўнасць, выкананне іх функцый іншымі кампанентамі. Набор факультатыўных кампанентаў залежыць ад ступені засвоенасці вучнямі дзеянняў, неабходных для выканання задання.

Такім чынам, цэласнасць інструментальна-практычных вучэбных тэкстаў забяспечваецца іх дыдактычнымі задачамі, структурай задання як асноўнага кампанента арганізацыі пазнавальнага працэсу, што дыктуе алгарытм і паслядоўнасць выканання асобных дзеянняў. Змест, структура інструментальна-практычных тэкстаў не могуць быць адвольнымі, залежнымі толькі ад устаноўкі складальнікаў падручнікаў. Разгорнутая структура задання з улікам характару дзейнасці павінна ўключаць наступныя кампаненты: назва задання, фармулёўка мэты, інфармацыя-стымул, інструкцыя, змест, указанне на магчымыя цяжкасці, узор выканання, аналіз вынікаў задання.

Аднак адназначнае, строгае структураванне інструментальна-практычных тэкстаў немагчымае. Частка з названых кампанентаў мае абавязковы характар (фармулёўка мэты, канкрэтызаваная інструкцыя, устаноўка на аналіз вынікаў задання). Адсутнасць апошняга кампанента ў вучэбным тэксце сучасных падручнікаў пярэчыць логіцы паслядоўнасці фаз дзейнасці, якая павінна заканчвацца кантрольна-ацэначным этапам. Фа-

культатыўнасць некаторых кампанентаў сведчыць пра выкананне іх функцый іншымі кампанентамі, якія захоўваюць цэласны, аперацыйнальны характар задання. Параметры кампанентаў залежны ад шматаспектнасці задання як метадычнага паняцця, спецыфікі задання з улікам пэўнага ўзроўню вывучэння мовы (фанетычнага, лексічнага, граматычнага), дамінуючага віду маўленчай дзейнасці (слуханне, гаварэнне, чытанне, пісьмо).

Прагматычная арыентацыя інструментальна-практычнага тэксту прадвызначае інварыянтнае тыповае структурнае і маўленчае афармленне адзінкі, абумоўленае структурай пазнавальнай дзейнасці, характарам вучэбных дзеянняў, рэлевантнасцю інфармацыі – базавай або дадатковай.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Уман, А. И. Учебные задания и процесс обучения / А. И. Уман. – М. : Педагогика, 1999. – 54 с.
2. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев // Избр. психол. тр. / отв. ред. А. А. Леонтьев. – М., 2001. – 444 с.
3. Валочка, Г. М. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 10 класа / Г. М. Валочка [і інш.]. – Мінск : НІА, 2009. – 256 с.
4. Валочка, Г. М. Беларуская мова : вучэб. дапам. для 11 класа / Г. М. Валочка [і інш.]. – Мінск : НІА, 2010. – 256 с.
5. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1997. – 288 с.
6. Куликова, И. С. Введение в языкознание : учебник для бакалавров / И. С. Куликова, Д. В. Салнина. – М. : Юрайт, 2013. – 699 с.
7. Сусов, И. П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И. П. Сусов // Языковое общение : процессы и единицы : межвуз. сб. науч. тр. – Калинин : КГУ, 1990. – С. 7–13.
8. Наер, В. Л. Прагматика научных текстов / В. Л. Наер // Функциональные стили: лингвометодические аспекты : сб. науч. работ / отв. ред. М. Я. Цвиллинг. – М. : Наука, 1995. – С. 14–25.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.02.2014

Vasyukovich L.S. Typical Components of Instrumental and Practical Texts School Textbook on the Belarussian Language

By its content-wise, an instrumental and practical text corresponds to the piece of information based on the linguistic theory. In terms of the activities, this text is an indicative basis for students. Structurally, the instrumental and practical text has the following component composition: the title of an exercise, the aim statement, the information-stimulus, an instruction, an indication of the possible difficulties, the sample implementation, the analysis of the results. The pragmatic orientation of an instrumental and practical text determines the invariant types of the structural design and speech units, specified by the structure of cognitive activity, the nature of the learning activities, the pertinency of basic and extra educational information. The integrity of instrumental and practical texts is achieved with the help of the didactic objects, exercise content as a component of the educational process, which determines the algorithm and sequence of learning activities.

УДК 378.016:51+355:37

Г.А. Шунина*канд. пед. наук, доц. каф. высшей математики**Военной академии Республики Беларусь***МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ЗНАЧИМЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННО-КОМАНДНЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ФАКУЛЬТЕТА РАКЕТНЫХ ВОЙСК И АРТИЛЛЕРИИ
И АВИАЦИОННОГО ФАКУЛЬТЕТА ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ**

Статья посвящена разработке, апробации и внедрению нового содержания учебной программы дисциплины «Основы высшей математики» и новой методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов-управленцев факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии Республики Беларусь. Выявлены несоответствия между современными требованиями и существовавшим абстрактно-теоретическим преподаванием высшей математики. Определены междисциплинарные связи высшей математики со специальными военными дисциплинами. Создан банк математических профессионально значимых знаний и умений курсантов. Предложена и осуществлена корректировка программы высшей математики по принципу профессиональной направленности обучения курсантов высшей математике. В настоящее время математическая подготовка этих курсантов ведется с помощью нового методического и организационного профессионально-ориентированного учебного комплекса новыми формами, методами и средствами обучения.

Введение

Методике формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей общевойскового факультета, которая была разработана, апробирована и внедрена в Военной академии Республики Беларусь в 2009/10 учебном году, посвящена диссертационная работа [1]. Развитием, приложением этой диссертационной работы и первой реализацией перспективных направлений дальнейших исследований проблемы совершенствования математической подготовки явилось обновление содержания, структуры и организации профессионально-ориентированной математической подготовки курсантов внутренних войск Военной академии Республики Беларусь в 2011/12 учебном году [2]. Настоящая статья посвящена следующему приложению этой диссертационной работы и второй реализации перспективных направлений дальнейших исследований этой проблемы на военно-командных специальностях факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии Республики Беларусь, проведенных нами в 2013/14 учебном году. На основании дидактических методов, современных тенденций и своих результатов в проведении исследований по теории и методике обучения естественным наукам (математике) нами разработана, апробирована и внедрена новая комплексная методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей данных факультетов Военной академии в процессе их обучения новому содержанию дисциплины «Основы высшей математики» по скорректированной нами же её новой учебной программе. В настоящее время эта методика обучения курсантов военно-командных специальностей на факультете ракетных войск и артиллерии и авиационном факультете Военной академии успешно применяется и совершенствуется в русле профессионально направленного математического образования и улучшения профессиональной военной подготовки будущего офицерского состава.

Новой стратегии в профессиональной направленности обучения и воспитания студентов социально-гуманитарного профиля посвящена актуальная статья А.Н. Сендер и Т.В. Соколовой [3]. В отечественной и зарубежной литературе комплексная методи-

ка профессионально ориентированного обучения высшей математике курсантов военно-командных специальностей ракетных войск, артиллерии и авиации не обсуждалась.

Цель и методы исследования

Целью настоящего исследования является исследование необходимости и корректировка содержания, структуры и организации математического образования курсантов военно-командных специальностей на факультете ракетных войск и артиллерии и авиационном факультете Военной академии Республики Беларусь. В ходе критического анализа состояния математического образования этих курсантов и вызовов современной международной обстановки были выявлены указанные ниже несоответствия между существовавшим и требуемым их обучением основам высшей математики.

Для устранения выявленных несоответствий математического образования на этих двух факультетах Военной академии признана необходимость создания программы, отвечающей *системе профессионально мотивирующих микроцелей* обучения дисциплине «Основы высшей математики»:

- 1) выделение теоретических и прикладных аспектов математики, которые необходимы для углублённого и осознанного усвоения курсантами военных специальных дисциплин;
- 2) формирование фундаментальных и профессионально значимых математических знаний и умений, востребованных при подготовке курсантов к военной деятельности;
- 3) обеспечение практического опыта применения математических профессионально значимых знаний и умений в военной деятельности будущих офицеров-управленцев;
- 4) усиление мотивации к заинтересованному изучению курсантами высшей математики.

Перечисленные микроцели программы высшей математики для курсантов указанных ниже военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета представляют собой уточнение микроцелей, ранее поставленных перед программой высшей математики для курсантов военно-командных специальностей общевойскового факультета Военной академии в [1]. Достижение сформулированных микроцелей обучения высшей математике этих курсантов Военной академии осуществлено путём совершенствования математического образования, улучшения идеологической и профессиональной подготовки офицерского состава на основе общенаучной методологии проведения экспериментальных педагогических исследований, современных тенденций в теории, практике и методике обучения математике В.И. Андреева [4; 5], И.А. Новик [6], А.Н. Сендер [3] и других. При корректировке программы высшей математики и разработке комплексной методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии мы руководствовались *принципом профессиональной направленности обучения* как методологического принципа обучения курсантов военных вузов математическим дисциплинам, предложенного и обоснованного в [1].

Анализ проблемы содержания математического образования курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета

Командование Военной академии постоянно уделяет пристальное внимание внедрению в учебный процесс междисциплинарных связей высшей математики со специальными военными дисциплинами. Мы провели анализ программы дисциплины «Основы высшей математики» и программ специальных военных дисциплин «Тактика ра-

кетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами», «Управление огнем артиллерии», «Артиллерийская разведка», «Теория и методика наведения авиации», «Управление авиационными подразделениями и частями», «Управление полётами в авиационных частях», «Боевое применение авиационного вооружения», изучили специальную учебно-методическую и учебную литературу и обсудили их с преподавателями и руководством ведущих кафедр «Боевое применение ракетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами и огнем артиллерии» факультета ракетных войск и артиллерии и кафедры «Лётная подготовка и боевое применение авиации» авиационного факультета Военной академии. Наш выбор этих специальных военных дисциплин исходил из:

а) профессиональной значимости в дальнейшей воинской службе выпускников специальных знаний и умений по этим дисциплинам;

б) недостаточной разработанности методики преподавания высшей математики с учетом ее междисциплинарных связей с данными военными специальными дисциплинами;

в) необходимости повышения осознанной мотивации курсантов ракетных войск, артиллерии и авиации к заинтересованному изучению высшей математики и применению полученных математических знаний и умений при усвоении военных специальных дисциплин.

В итоге на этих факультетах мы установили следующие несоответствия между современными требованиями к математической подготовке курсантов военно-командных специальностей и существовавшей до 2013 г. практикой преподавания дисциплины «Основы высшей математики»:

1) между возрастанием современных требований к *использованию* математического аппарата в решении специальных военно-профессиональных задач и *отсутстви-ем* соответствующих тем разделов математики (дифференциальные уравнения, теория вероятностей, математические методы исследования операций) в учебной программе дисциплины «Основы высшей математики»;

2) профессионально-обусловленной необходимостью *практического использования* будущими военными специалистами математических знаний и умений при изучении военных специальных дисциплин и устоявшимся *абстрактно-теоретическим характером* математической подготовки курсантов;

3) социально-образовательной *потребностью* в современных методиках обучения курсантов военно-командных специальностей ракетных войск, артиллерии и авиации математическим профессионально значимым знаниям и умениям и *недостаточностью* научно-педагогических исследований этой проблемы.

В своём критическом анализе реального состояния математического образования этих курсантов мы руководствовались тем, что их обучение математике должно состоять в обучении знаниям и умениям практического применения математического аппарата для профессионального выполнения боевых заданий в будущей воинской службе. Более того, по нашему мнению, в процессе обучения курсантов преподаватели высшей математики должны решать следующие общие задачи [10]:

1) сформировать у курсантов систему математических профессионально значимых знаний, необходимых для усвоения дисциплин общенаучной и военной подготовки;

2) обучить курсантов основным методам исследования и решения как математических, так и военно-прикладных задач, решаемых средствами математики;

3) выработать у курсантов мотивированные математические профессионально значимые умения;

4) сформировать у курсантов рациональное, логическое мышление и научное мировоззрение;

5) внести весомый вклад в воспитание курсантов как личностей высокой культуры, нравственности, ответственности и патриотизма.

Таким образом, изучение проблемы и анализ содержания математической подготовки курсантов военно-командных специальностей на факультете ракетных войск и артиллерии и авиационном факультете Военной академии позволили нам установить:

1) несоответствия между современными требованиями к математической подготовке офицерского состава и существовавшей практикой преподавания высшей математики;

2) предпосылки улучшения математической подготовки современных военных специалистов;

3) неизбежность совершенствования содержания программы высшей математики;

4) потребность реализации выработанной нами системы профессионально мотивирующих микроцелей в обучении курсантов высшей математике;

5) необходимость профессиональной направленности преподавания высшей математики.

Сначала были определены все междисциплинарные связи высшей математики с военными специальными дисциплинами и создан *банк математических профессионально значимых знаний и умений курсантов* военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии.

Банк математических профессионально значимых знаний и умений курсантов

Для устранения указанных выше несоответствий между существовавшей до 2013 г. практикой преподавания высшей математики и требованиями Министерства обороны Республики Беларусь к математической подготовке офицеров ракетных войск, артиллерии и авиации мы выявили уже существующие и еще недостающие учебному процессу междисциплинарные связи высшей математики со специальными дисциплинами. Поскольку умения обычно формируются на основе соответствующих знаний, то в первую очередь следовало указать совокупность математических профессионально значимых знаний курсантов. Поэтому из общего курса высшей математики мы выбрали наиболее востребованные ее разделы и темы в читаемых специальных и военных дисциплинах на факультете ракетных войск и артиллерии и авиационном факультете, т.е. *профессионально значимые* разделы и темы. В результате реализации недостающих междисциплинарных связей дисциплины «Основы высшей математики» со специальными дисциплинами «Тактика ракетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами», «Управление огнем артиллерии», «Артиллерийская разведка», «Теория и методика наведения авиации», «Управление авиационными подразделениями и частями», «Управление полётами в авиационных частях», «Боевое применение авиационного вооружения» нами была сформирована совокупность математических профессионально значимых знаний из четырнадцати разделов и тем фундаментальной и прикладной математики. Таким образом, для приобретения важных математических профессионально значимых умений во время учебы в Военной академии и, тем самым, важных профессиональных качеств в последующей воинской службе каждый будущий офицер-управленец ракетных войск, артиллерии и авиации Республики Беларусь *должен знать* элементы следующих разделов и тем высшей математики: 1) векторная и линейная алгебра; 2) аналитическая геометрия; 3) дифференциальное исчисление; 4) интегральное исчисление; 5) обыкновенные дифференциальные уравнения; 6) теория вероятностей; 7) *математическая статистика*; 8) *теория линейного программирования*; 9) *теория информации*; 10) *теория поиска*; 11) *теория исследования операций*; 12) *математическое моделирование*; 13) *теория игр*; 14) *теория принятия решений*.

До 2013 г. в старой программе высшей математики выделенные выше курсивом разделы и темы этой совокупности математических профессионально значимых знаний вообще отсутствовали для специальностей «Управление подразделениями ракетных войск и артиллерии», «Управление воздушным движением, боевое управление авиацией» в Военной академии Республики Беларусь. Но именно в результате изучения этих тем формируются такие важные для будущих офицеров-управленцев ракетными войсками, артиллерией, воздушным движением и боевыми действиями авиации специальные профессионально значимые умения, как:

1. Находить оптимальный вариант решения поставленной задачи, т.е. предвидеть возможные варианты развития боя, рассчитывать необходимое количество сил и средств (формируются при изучении элементов теории вероятностей, математической статистики и теории принятия решений).

2. Выделять главное, наиболее существенное и на их основе принимать рациональное решение, когда необходимо обеспечить защиту или захват ряда объектов ограниченным числом сил и средств, имеющих ограниченные боевые возможности (формируются при изучении элементов теории линейного программирования).

3. Распределять огневые средства по целям так, чтобы потери противника были максимальными (формируются при изучении элементов теории вероятностей и теории исследования операций).

4. Находить самые благоприятные условия, при которых в данной обстановке возможно получить наиболее полную разведывательную информацию (формируются при изучении элементов теории информации).

5. Устанавливать наиболее рациональные способы поиска для изучения характера взаимных перемещений своих сил и сил противника и для определения закономерностей обнаружения различных целей (формируются при изучении элементов теории поиска).

6. Прогнозировать возможные ситуации до начала боевых действий и приходить к важным практическим выводам (формируются при изучении элементов математического моделирования).

7. Производить анализ конфликтных ситуаций, позволяющий предвидеть ответные меры противника и избирать наилучшую тактику в обстановке его противодействия (формируются при изучении элементов теории игр).

За время изучения военных специальных дисциплин и указанных выше разделов и тем высшей прикладной математики курсанты приобретают и другие важные специальные профессионально значимые умения. На основе математических профессионально значимых знаний формируются математические профессионально значимые умения и навыки курсантов. С целью определения совокупности математических профессионально значимых умений нами проводился опрос преподавателей и командования ведущих профилирующих кафедр «Боевое применение ракетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами и огнем артиллерии» и «Лётная подготовка и боевое применение авиации» Военной академии. На основе выявленных междисциплинарных связей дисциплины высшей математики с дисциплинами, которые обеспечиваются этими кафедрами, и в результате опроса руководства и преподавателей составлена следующая *совокупность математических профессионально значимых умений* курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии. Каждый будущий офицер специальностей 1-95 01 05 «Управление подразделениями ракетных войск и артиллерии» и 1-95 01 09 «Управление воздушным движением, боевое управление авиацией» *должен уметь*:

1) вычислять определители второго и третьего порядков по определению или с помощью основных свойств определителей;

- 2) решать простейшие системы линейных уравнений по правилу Крамера или матричным методом;
- 3) производить линейные операции над векторами (в графическом виде и в координатной форме);
- 4) находить уравнения прямой линии на плоскости, используя различные виды уравнения прямой, вычислять угол между прямыми и расстояние от точки до прямой;
- 5) исследовать кривые второго порядка (окружность, эллипс, гипербола, парабола) и изображать их в системе координат на плоскости, вычислять их основные характеристики;
- 6) вычислять первую и вторую производные сложных функций, использовать геометрический и механический смысл этих производных при решении военно-прикладных задач;
- 7) исследовать функции одной переменной на экстремумы и строить их графики;
- 8) решать военно-прикладные задачи на нахождение наименьшего и наибольшего значений;
- 9) вычислять простейшие неопределённые и определённые интегралы методами непосредственного интегрирования, подстановки и интегрирования по частям;
- 10) использовать основные свойства и приложения определённого интеграла при решении военно-прикладных задач;
- 11) вычислять частные производные первого и второго порядков функций двух переменных;
- 12) решать задачи с применением градиента и производной по направлению функции;
- 13) исследовать функции двух переменных на экстремумы и находить их наибольшее и наименьшее значения;
- 14) пользоваться методом наименьших квадратов для установления функциональной зависимости по заданным дискретным значениям и для построения графика этой функции;
- 15) решать простейшие обыкновенные дифференциальные уравнения первого порядка (включая *уравнения Ланчестера: простейшие уравнения боевых действий, уравнения динамики боевых действий, уравнения динамики боя между двумя плацдармами*);
- 16) решать простейшие дифференциальные уравнения второго порядка;
- 17) определять классическую вероятность, относительную частоту и статистическую вероятность случайных событий;
- 18) находить вероятность составных событий (в том числе *оценивать эффективность боевых действий с учетом противодействия противника, проводить расчет нарядов боевых средств, необходимых для решения боевой задачи*);
- 19) *использовать формулы полной вероятности и Байеса при решении военно-прикладных задач*;
- 20) применять формулы Бернулли, локальную и интегральную теоремы Лапласа при вычислении вероятности комбинации событий;
- 21) задавать законы распределения дискретных случайных величин и вычислять их основные числовые характеристики;
- 22) задавать законы распределения непрерывных случайных величин и вычислять их основные числовые характеристики;
- 23) применять основные законы распределения (биномиальный, Пуассона, показательный, нормальный, равномерный), их свойства и основные числовые характеристики при решении военно-прикладных задач;
- 24) *составлять математические модели задач линейного программирования и находить их оптимальные решения графическим или симплексным методами*;

25) *находить оптимальный план перевозок при решении транспортной задачи в матричной постановке методом потенциалов;*

26) *находить решения игровых моделей в чистых и смешанных стратегиях;*

27) *строить модели статистических игр (игр с природой) и находить их решения по критериям Вальда, Сэвиджа, Гурвица и Бейеса;*

28) *строить сетевые графики и рассчитывать их временные параметры.*

Среди перечисленных математических профессионально значимых умений новыми являются выделенные курсивом математические умения, которые формируются у курсантов при изучении добавленных нами восьми выделенных курсивом разделов и тем совокупности математических профессионально значимых знаний. Именно они обеспечивают формирование специальных профессионально значимых умений в сочетании со всеми остальными математическими профессионально значимыми умениями, которые представляют собой традиционные общие математические умения. Отсюда также следует вывод о том, что существовавшая до 2013 г. учебная программа дисциплины «Основы высшей математики» для курсантов факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии не соответствовала вызовам и запросам времени и поэтому подлежала корректировке. Для курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета в прежнем общем объеме 194 часа нами была предложена следующая корректировка *содержания* дисциплины «Основы высшей математики»:

1. За счет исключения раздела «Ряды», сокращения темы «Функции нескольких переменных» и уплотнения остальных традиционных математических тем разработать и включить новый раздел «Математические методы исследования операций», а также включить новые темы «Математические модели, описываемые дифференциальными уравнениями в военном деле» и «Применение вероятностных моделей в военном деле», содержание которых разработано только для специальностей «Управление подразделениями ракетных войск и артиллерии», «Управление воздушным движением, боевое управление авиацией».

2. При изучении традиционных разделов дисциплины «Основы высшей математики» в качестве приложений решать математические задачи с военно-прикладным содержанием для этих специальностей.

3. Для обучения курсантов военно-командных специальностей ракетных войск, артиллерии и авиации по новой программе дисциплины «Основы высшей математики» разработать и внедрить военную профессионально ориентированную методику формирования математических знаний и умений.

Содержание указанных выше нового раздела и новых тем для факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета в основном отличается от содержания нового раздела и новых тем с таким же названием для общевойскового факультета и факультете внутренних войск тем, чем различаются рода войск, военные специальности и решаемые ими государственные задачи. Единственное общее, что их (эти дополнительные раздел и темы с одним и тем же названием на общевойсковом и авиационном факультетах и факультетах внутренних войск и ракетных войск и артиллерии) объединяет, так это профессиональная направленность обучения курсантов военно-командных специальностей дисциплине «Основы высшей математики». То же можно сказать о созданной методике формирования математических профессионально значимых знаний и умений будущих офицеров-управленцев ракетных войск, артиллерии и авиации на основе методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений будущих офицеров-командиров пехотинцев, танкистов и тыловиков.

Методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов ракетных войск, артиллерии и авиации

Руководствуясь *принципом профессиональной направленности обучения высшей математике* курсантов, для достижения поставленных выше цели исследования и микроцелей обучения выявленные несоответствия мы устраняли путем реализации междисциплинарных связей высшей математики со специальными дисциплинами «Тактика ракетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами», «Управление огнем артиллерии», «Артиллерийская разведка», «Теория и методика наведения авиации», «Управление авиационными подразделениями и частями», «Управление полётами в авиационных частях», «Боевое применение авиационного вооружения». На их основе нами была разработана новая учебная программа дисциплины «Основы высшей математики» специально для военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии, которая была утверждена начальником Военной академии в 2013 г. На основе методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей общевойскового факультета Военной академии нами разработана и внедрена аналогичная методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии. В соответствии с динамической моделью «Триада» развития, перехода и взаимосвязи математических знаний, умений и навыков от предметных математических к математическим профессионально значимым и далее к профессиональным знаниям, умениям и навыкам методика состоит из начального периода формирования и профессионально значимого периода формирования [6]. Мы также воспользовались структурой методической системы обучения высшей математике курсантов военно-командных специальностей Военной академии [7–14], но разработали свои цели обучения (по новой типовой учебной программе высшей математики для управленцев ракетных войск, артиллерии и авиации) и свою технологию обучения, включающую старые и новые методы, приёмы, формы и средства обучения, а также личность преподавателя и личность обучаемого. В качестве основного материального средства обучения курсантов высшей математике нами создан специализированный *методический и организационный профессионально направленный учебный комплекс* для совершенствования математической подготовки курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии. Наряду с новой учебной программой, переработанным курсом лекций и практических занятий он включает такие материальные средства обучения, как *система математических военно-прикладных задач; инновационный программно-математический лабораторный практикум; учебные и учебно-методические пособия, сборники математических задач; задания для самоподготовки, контрольных работ и расчетно-графических заданий; компьютерные средства обучения, содержащие электронный сборник математических задач, методические разработки и дидактические материалы для индивидуальной, групповой и фронтальной работы; сборники индивидуальных заданий для расчётно-графических работ и курсовой работы; экзаменационные материалы*. (Курсивом выделены те материальные средства обучения, которые ранее не использовались в обучении курсантов математике на этих факультетах Военной академии).

Данная методика характеризуется использованием следующих дополнительных форм, средств, методов и приемов обучения: практические занятия на авторском материале с профессиональной направленностью; самостоятельная работа под руководством преподавателя по практико-ориентированным математическим задачам и дифференцированным заданиям; лабораторные работы на персональных компьютерах по приложениям разделов «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», «Дифференциаль-

ные уравнения», «Теория вероятностей» и «Математические методы исследования операций» в военном деле с использованием информационных технологий; расчетно-графические работы, содержащие дополнительные задания на решение военно-прикладных задач; курсовая работа по приложениям раздела «Математические методы исследования операций» в военном деле; составление опорного конспекта по математике на практических занятиях; подготовка курсантами кратких сообщений о применении математики в военном деле.

Специализированный инновационный программно-математический лабораторный практикум по каждой из двух выше указанных специальностей состоит из шести следующих лабораторных работ:

1. Прогнозирование линейно развивающихся процессов в военном деле.
2. Планирование тактических операций с использованием аппарата аналитической геометрии.
3. Принятие оперативно-тактических решений с помощью математических моделей, описываемых дифференциальными уравнениями в военном деле.
4. Выбор оптимальных решений в условиях неполной информации.
5. Математическое моделирование военно-экономических систем, оптимизация, анализ и принятие решений.
6. Оптимальное управление выполнением боевой задачи методами сетевого планирования.

Все эти лабораторные работы проводятся в виде виртуальных математических тренажеров, которые курсанты выполняют на персональных компьютерах. За время их выполнения курсанты приобретают знания и умения управлять подразделениями и их огнём, совершенствовать свою огневую и тактическую выучку, управлять воздушным движением и боевыми действиями авиации. Эти приобретённые знания и умения курсантов затем на полигонах преобразуются в устойчивые навыки во время военных учений.

Для курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии изменилась *структура* проведения занятий по дисциплине «Основы высшей математики». В связи с переходом на болонский процесс и упор на самостоятельное обучение уменьшилось общее количество аудиторных часов (вместо 230 часов стало 194 часа). Добавились факультативные занятия по высшей математике в объёме 30 аудиторных часов, на которых с курсантами решаются математические задачи с военно-прикладным содержанием для их специальностей. Вместо 6 практических занятий по высшей математике проводятся 6 лабораторных работ в виде виртуальных тренажёров по принятию военно-командных решений на основе математических методов по таким разделам и темам высшей математики, как линейная алгебра, аналитическая геометрия, дифференциальные уравнения, теория вероятностей и линейное программирование. По разделу «Математические методы исследования операций», который содержит элементы линейного программирования, теории игр, сетевого планирования и транспортную задачу, введена курсовая работа. В итоге, *организация* проведения учебных занятий по дисциплине «Основы высшей математики» на военно-командных специальностях этих факультетов Военной академии приобрела профессиональную направленность математического образования. Курсанты этих факультетов пишут рефераты и выступают на научных конференциях о применении математических методов в их военных специальностях, участвуют в академических и республиканских конкурсах научных работ и олимпиадах.

Приведем примеры двух специальных задач из созданной нами *системы математических военно-прикладных задач*, реализующих профессиональную направленность обучения курсантов командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета на занятиях по высшей математике.

Задача 1. Провести техническое обслуживание 122-мм гаубицы Д 30, содержание работ которого задано следующей таблицей.

Код работы	Содержание работы	Время работы, мин.
0-1	Удалить грязь (пыль), ржавчину, влагу (снег) со всех наружных поверхностей гаубицы. Осмотреть механизмы гаубицы и убедиться в их исправности и надёжности крепления. Провести при необходимости крепёжно-регулирующие работы	30
1-2	Вычистить, осмотреть и смазать канал ствола и камору, проверить крепление дульного тормоза, вычистить и смазать ползки люльки	20
1-4	Произвести частичную разборку затвора, вычистить, осмотреть и смазать детали затвора и клинового паза казённого, проверить работу механизмов затвора и блокировки	20
2-3	Проверить на ограждение с блокировкой: положение указателя отката, исправность пружины рукоятки спуска, рукоятки сброса лапок выбрасывателей, рукоятки повторного взвода	25
3-5	Проверить внешним осмотром отсутствие течи жидкости из ПОУ, крепление штоков ПОУ в люльке	25
4-6	Проверить количество жидкости в тормозе отката	25
6-7	Проверить количество жидкости и давление воздуха (азота) в накатнике	40
4-7	Проверить состояние штоков ПОУ и состояние запоршневой части рабочего цилиндра накатника, проверить качество жидкости «Стеол-М», качество «Пож-70» проверить в лаборатории	15
5-9	Провести работы по гидравлическому домкрату	30
9-10	Проверить работу подъёмного и уравнивающего механизмов	5
10-11	Проверить работу поворотного механизма	5
7-8	Проверить внешним осмотром исправность колёс и узлов колёсного тормоза	5
8-12	Проверить внешним осмотром исправность механизма подъёма колёс, верхнего и нижнего станков	10
12-13	Проверить исправность электрооборудования	5
11-14	Восстановить смазку на наружных неокрашенных поверхностях гаубицы	10
11-15	Восстановить пришедшую в негодность и нарушенную краску на окрашенных частях	30
14-15	Смазать составные части гаубицы, имеющие маслёнки	60
13-16	Проверить состояние пломб на ПОУ, уравнивающих механизмах и узлах гидродомкрата	5
15-17	Проверить наличие ЗИП, размещённую на станинах, и надёжность его крепления	5
17-18	Провести чистку, смазывание и частичную проверку прицельных приспособлений	40

Построить сетевой график. Провести расчет сетевого графика. Найти критическое время и выделить критический путь.

Задача 2. Для пополнения боевых припасов в четыре бригады необходимо доставить 75, 80, 60, 85 ящиков с боеприпасами соответственно. Для выполнения этой задачи выделены 2 вертолета Ми-8 и один вертолет Ми-26. Стоимостная матрица перевозки

имеет вид: $C = \begin{bmatrix} 6 & 7 & 9 & 5 \\ 1 & 2 & 5 & 6 \\ 3 & 10 & 20 & 1 \end{bmatrix}$. Составить оптимальный план перевозки боеприпасов.

Задачи 1 и 2 являются специальными задачами для будущих офицеров-управленцев артиллерии и авиации и поэтому не решаются курсантами общевойскового факультета и факультета внутренних войск Военной академии.

Заключение

В результате критического анализа выявлены несоответствия между современными требованиями к математической подготовке офицеров-управленцев ракетных войск, артиллерии и авиации и существовавшей до 2013 г. практикой абстрактно-теоретического преподавания высшей математики. Для их устранения была предложена корректировка программы дисциплины «Основы высшей математики» по принципу профессиональной направленности обучения курсантов высшей математике, определена система профессионально мотивирующих микроцелей обучения курсантов, осуществлены разработка, апробация и внедрение новой методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений для реализации скорректированной программы высшей математики и микроцелей её преподавания. Из учебной программы дисциплины «Основы высшей математики» исключён раздел «Ряды», частично сокращена тема «Функции нескольких переменных» и включены раздел «Математические методы исследования операций» и темы «Математические модели, описываемые дифференциальными уравнениями в военном деле» и «Применение вероятностных моделей в военном деле». На основе опроса преподавателей и руководства профилирующих кафедр «Боевое применение ракетных войск и артиллерии», «Управление ракетными ударами и огнем артиллерии» и «Лётная подготовка и боевое применение авиации» и реализации недостающих межпредметных связей высшей математики со специальными занятиями, которые проводятся преподавателями этих кафедр, создан банк математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии. В 2013/14 учебном году путём переработки ранее внедренной методики формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей общевойскового факультета Военной академии создана, апробирована и внедрена методика формирования математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей факультета ракетных войск и артиллерии и авиационного факультета Военной академии Республики Беларусь. В настоящее время эта методика обучения курсантов военно-командных специальностей данных факультетов Военной академии обновленной дисциплине «Основы высшей математики» постоянно совершенствуется, служит углубленному изучению учебного материала высшей математики, повышает уровень изучения курсантами основных специальных военных дисциплин и тем самым улучшает качество профессионального военного образования курсантов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шунина, Г. А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов военно-командных специальностей Военной академии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. А. Шунина ; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2014. – 27 с.
2. Шунина, Г. А. Обучение курсантов факультета внутренних войск Военной академии математической поддержке в ходе принятия служебно-командных решений / Г. А. Шунина // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2015. – № 4 (88). – С. 84–91.

3. Сендер, А. Н. Модель профессиональной направленности будущих специалистов социально-гуманитарного профиля / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3. Філап. Пед. Псіхал. – 2015. – № 2. – С. 79–90.
4. Андреев, В. И. Методика военно-педагогического исследования / В. И. Андреев. – Минск : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2005. – 47 с.
5. Андреев, В. И. Педагогика высшей военной школы : учеб.-метод. комплекс / В. И. Андреев. – Минск : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2007. – 210 с.
6. Новик, И. А. Современные тенденции в проведении исследований по теории и методике обучения естественным наукам (математике, физике, информатике) / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2005. – 52 с.
7. Шунина, Г. А. Комплексная методика обучения курсантов Военной академии высшей математике / Г. А. Шунина // Вестн. Воен. акад. Респ. Беларусь. – 2010. – № 3 (28). – С. 106–112.
8. Шунина, Г. А. Междпредметные связи как средство повышения эффективности профессионально значимых математических умений курсантов командных специальностей Военной академии / Г. А. Шунина // Весн. Воен. акад. Респ. Беларусь. – 2009. – № 4 (25). – С. 135–141.
9. Шунина, Г. А. Экспериментальная проверка методики формирования профессионально значимых математических умений курсантов Военной академии / Г. А. Шунина // Вес. Беларус. дзярж. пед. ун-та. Сер. 3. Фіз. Матэм. Інфарматыка. Біял. Геагр. – 2009. – № 4. – С. 21–26.
10. Шунина, Г. А. Педагогические особенности и дидактические условия формирования математических знаний и умений курсантов Военной академии / Г. А. Шунина // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2011. – № 1 (61). – С. 85–90.
11. Макаревич, Т. А. Основы исследования операций : математические методы : учеб.-метод. пособие / Т. А. Макаревич, П. А. Подкопаев, Г. А. Шунина. – Минск : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2010. – С. 100–105.
12. Шунина, Г. А. Средства обучения курсантов Военной академии высшей математике / Г. А. Шунина // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2011. – № 1 (30). – С. 64–69.
13. Шунина, Г. А. Обучение курсантов командных специальностей Военной академии умениям математической поддержки принятия решений / Г. А. Шунина // Весн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2013. – № 1 (73). – С. 89–95.
14. Шунина, Г. А. Формирование математических профессионально значимых знаний и умений курсантов командных специальностей Военной академии / Г. А. Шунина // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2013. – № 1 (38). – С. 100–105.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.03.2016

Shunina G.A. The Methods of Professional Mathematical Knowledges and Skills Development of Military Students Majoring in Military-Command Specialities at the Faculty of Rocket Troops and Artillery and the Aviation Faculty of the Military Academy

The article is devoted development, approbation and introduction of new maintenance of on-line tutorial of discipline of «Basis of higher mathematics» and new methods of professional mathematical knowledges and skills development of military-command students at the faculty of rocket troops and artillery and the aviation faculty of the Military academy of the Republic of Belarus. Disparities are exposed between modern requirements and existing abstract-theoretical teaching of higher mathematics. The inter-subject connections of higher mathematics with the special soldiery subjects have been established. The bank of professional mathematical knowledges and skills of military students is created. Offered and carried out adjustment of the program of higher mathematics on principle of professional orientation of teaching of students to higher mathematics. Presently mathematical preparation of these students is conducted by the new methodological and organizational professionally oriented educational complex with the use of new forms, receptions and teaching facilities.

УДК 316.46:37.015.3

Н.О. Педченко*аспірант каф. педагогікі**Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна***ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЛИДЕРСТВА
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФЕНОМЕНА**

Выделены, рассмотрены и проанализированы основные теоретические подходы к изучению лидерства: «теория черт лидерства», концепция харизматического лидерства, ситуационная теория лидерства, мотивационная теория лидерства, поведенческая теория лидерства, концепция лидерского поведения, синтетическая теория лидерства.

Введение

В современной социокультурной ситуации актуальной становится проблема целенаправленной подготовки будущих специалистов к компетентному профессиональному вхождению в рынок труда со сформированными на высоком уровне потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии, с развитой лидерской позицией. Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко на 42-м съезде Белорусского республиканского союза молодежи подчеркнул, что одна из важных задач БРСМ – находить и готовить таких лидеров, которые смогут повести белорусскую молодежь к важным для всего общества и государства делам. Компетентность, инициативность, самостоятельность и, главное, социальная ответственность за будущее страны – именно эти качества, по мнению Главы государства, нужно формировать у молодых граждан [1].

Практически в каждом виде деятельности и в любой исторический период можно выделить лидера как центральную, наиболее авторитетную фигуру в конкретной группе лиц. Лидер – это социальная роль одного из членов группы, который ведет ее за собой, планирует и управляет ее деятельностью, организует, проявляя при этом большую, чем другие члены группы, активность. Роль лидера заключается в умении повести за собой последователей, обеспечить существование таких связей между людьми, которые способствовали бы решению конкретных задач в рамках общей единой цели.

Феномен лидерства является специфическим явлением, включающим многочисленные аспекты и охватывающим большую область возможностей человека. Концептуальные представления о лидерстве неоднократно менялись, что было обусловлено поиском ответов на вопросы о природе лидерства и факторах его развития. На сегодняшний день лидерство – это конструкт в педагогике, социологии и психологии, который, несмотря на многочисленные исследования, остается одним из наименее понятных явлений. Теоретический анализ проблемы лидерства как социального и психолого-педагогического явления показал, что в современной науке существует несколько подходов к его изучению. Для уточнения различных сторон данного феномена необходимо опираться на основные положения теорий (концепций) лидерства.

В первой половине XX в. наибольшей популярностью пользовалась «теория черт лидерства». Данная теория возникла под влиянием исследований английского психолога и антрополога Ф. Гальтона, считавшего, что лидерство основывается на наследственности. Предполагалось, что лидеры имеют уникальный набор достаточно устойчивых и не меняющихся во времени качеств, отличавших их от не лидеров. Исходя

Научный руководитель – А.Н. Сендер, доктор педагогических наук, профессор, ректор Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

из этого ученые пытались определить такой набор индивидуальных характеристик, научиться измерять лидерские качества и использовать их для выявления лидеров. В этом направлении вплоть до середины 80-х гг. прошлого века было проведено множество исследований. У. Беннис [2], изучавший 90 успешных лидеров, пришел к выводу, что в основе лидерства лежат:

1) способность так представить сущность цели, результата и действий, чтобы это было привлекательным для последователей;

2) способность так передать значение идеи, чтобы она была понятна и принята последователями;

3) способность построить свою деятельность с таким постоянством и последовательностью, чтобы получить полное доверие подчиненных;

4) способность настолько хорошо знать и вовремя признавать свои слабые и сильные стороны, чтобы для устранения своих слабых сторон умело привлекать другие ресурсы, включая ресурсы других людей.

Один из ведущих мировых специалистов в области исследований лидерства американский психолог Р. Стогдилл в своем обзоре работ, проведенных в рамках «теории черт лидерства» более чем за семидесятилетний период, выделяет следующие характеристики лидера: сильное стремление принять на себя ответственность и выполнить задачу; решимость и упорство в достижении целей; смелость и оригинальность при решении проблем; стремление проявить инициативу в социальных ситуациях; уверенность в себе и целостность личности; готовность отвечать за последствия своих решений и действий; умение снимать межличностное напряжение; толерантность к фрустрации и различным проволочкам; способность влиять на поведение других людей и умение структурировать системы социальных интеракций, подчиняя их выполнению данной задачи [3].

Сторонники «теории черт» считают предпосылкой признания человека лидером обладание особыми лидерскими чертами и способностями, которые носят, как правило, наследственный характер. Однако известны случаи, когда люди, обладающие данным набором черт, не являлись лидерами и, наоборот, человек, не обладающий нужным набором качеств, по мнению последователей «теории черт», становился лидером. Критикуя данный подход, специалисты в области лидерства отмечают, что универсальный, научно обоснованный набор «лидерских черт» вряд ли возможен, поскольку перечень потенциально важных лидерских качеств оказался практически бесконечным. Согласно анализу работ, сделанному А.Н. Занковским, в рамках данной теории «ни одна из личностных черт, перечисленных у различных авторов, не занимает устойчивой позиции даже в нескольких перечнях» [4, с. 104]. Потенциальный лидер, согласно «теории черт лидерства», должен был обладать теми же характеристиками, которыми обладает большинство успешных лидеров. Вместе с тем не до конца выявлен генезис развития данных качеств, а также важность каждого из качеств в отдельности.

Схожей с «теорией черт лидерства» является концепция харизматического лидерства. Термин «харизматическая власть» предложил М. Вебер на рубеже XIX–XX вв. Харизмой, по М. Веберу, следует называть «качество личности, признаваемое необычайным, благодаря которому она оценивается как одаренная сверхъестественными, сверхчеловеческими или, по меньшей мере, специфически особыми силами и свойствами, не доступными другим людям» [5, с. 62]. По мнению современных исследователей, харизма является формой влияния на других посредством личностной привлекательности, вызывающей поддержку и признание лидерства, что обеспечивает обладателю харизмы власть над последователями. Согласно данной концепции, лидерство детерминировано преимущественно внутренними особенностями личности, ее личностным потенциалом, «одаренностью к лидерству». Харизматическим считается тот лидер, который

в силу своих личностных качеств способен оказывать глубокое воздействие на последователей. Лидеры данного типа имеют сильную потребность в деятельности и убеждены в моральной правоте своих убеждений.

Авторы концепции харизматического лидерства Б. Шамир, Р.И. Хозе, М.Б. Артур трактуют лидерство не столько как влияние одного человека на другого, сколько как коллективный процесс, в основе которого лежит склонность сотрудников идентифицировать себя с группой и высоко ценить принадлежность к ней. Харизматический лидер повышает социальную идентификацию группы, связывая соответствующие представления и ценности каждого ведомого с групповыми ценностями и коллективной идентичностью. Четко выраженная групповая идентификация означает, что член группы ставит коллективные потребности выше индивидуальных интересов и даже в случае необходимости готов пожертвовать последними. Это, в свою очередь, усиливает коллективные ценности и нормы поведения. Харизму лидера усиливает его персональная увлеченность коллективными целями, готовность идти на личный риск ради их достижения, идентификация себя с ними и с группой [6]. Такие лидеры обычно подчеркивают особую значимость индивидуальных ценностей каждого сотрудника и стремятся связать их с групповыми задачами, благодаря чему вклад сотрудников в реализацию организационных целей получает внутреннюю нравственную мотивацию.

Важным аспектом в концепции харизматического лидерства является осознание собственной компетентности и способности решать трудные задачи, что положительно влияет на инициативность, индивидуальную производительность членов группы, их упорство в труде и преодолении трудностей. Индивидуальная вера в собственные силы базируется на коллективном ожидании высоких результатов от каждого работника и всех членов трудового коллектива. Высокая коллективная уверенность в своих силах влияет не только на последователей, но и на лидера, который проявляет готовность к кооперации с членами группы для достижения общих целей [7]. В группе с харизматическим лидером первостепенными являются не внешние стимулы, а внутренняя мотивация, привлекательность самовыражения, осознание собственной значимости, признание со стороны лидера и других участников группы. Данная теория исходит из того, что идеальный работник соответствует личности руководителя, служит отражением лидера, способного оказывать влияние на трансформацию его ценностей. Проявлениями такого идеального работника выступают вера в лидера, почитание руководящей личности, а также побуждение к действиям и вдохновение, испытываемое от ее влияния. Мотивирующее воздействие руководителя осуществляется через механизм подражания, принятия членами группы его ценностей и поведения за образец, наделения его харизмой. Обладать способностью влияния на ценности других людей и их изменение могут немногие, «избранные» [8].

Согласно ситуационной теории лидерства, в различных конкретных ситуациях групповой жизни выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то одном качестве, но, поскольку именно это качество и оказывается необходимым в этой ситуации, человек, обладающий им, становится лидером. Человек становится лидером не в силу его черт, а в силу ситуации; при этом личность, являясь лидером в одной ситуации, может и не быть им в другой.

Ситуационная теория лидерства подчеркивает относительность черт, присущих лидеру, и предполагает, что качественно разные обстоятельства могут потребовать качественно разных лидеров. В целом же лидеров отличают главным образом целеустремленность, уверенность в своих силах, готовность взять на себя ответственность за решение той или иной задачи, а также компетентность [9]. Характеризуя ситуационную теорию лидерства, Э. Хартли [10] включает в нее такие положения, как:

1) достижение личностью лидерства в одной ситуации не исключает, а даже повышает его шансы на лидерство в другой ситуации;

2) при получении статуса лидера в определенной ситуации человек приобретает авторитет, который способствует его назначению или избранию на руководящую должность и таким образом закреплению за ним лидерства;

3) стереотипность восприятия способствует тому, что человек, оказавшийся лидером в определенной ситуации, воспринимается коллективом как лидер вообще;

4) чаще всего лидерами становятся люди, которые стремятся к этому, имеют соответствующую мотивацию.

Основной недостаток этой теории, по мнению исследователей, состоит в том, что она не объясняет, почему при такой динамике переменных природа лидерства не изменяется.

Компромиссным вариантом стало появление личностно-ситуативных теорий. В 1952 г. Г. Гертом и С. Милзом было выделено четыре значимых фактора при рассмотрении феномена лидерства: черты и мотивы лидера как человека; образы лидера и мотивы, существующие в сознании его последователей, побуждающие их следовать за ним; характеристики роли лидера; институциональный контекст, т.е. те официальные и правовые параметры, в которых работает лидер и в которые он и его последователи вовлечены.

Лидерство как функция группы анализировалось в работах Р. Хоманса. Он рассматривает лидера как человека, фокусирующего в себе основные ценности группы. Лидер для членов группы представляется как человек, способный осуществить достижение групповой цели и удовлетворить ее потребности. Таким образом, важнейшими элементами конкретной ситуации являются интересы, ожидания, потребности членов группы. Важной становится роль последователей: только они могут ослаблять или усиливать влияние лидера, поэтому лидер должен прислушиваться в своем поведении к мнению последователей.

Исследователи Р. Бейлс, Т. Ноком, А. Хейр считают лидерство продуктом ситуации, сложившейся в группе. По их мнению, в ситуациях, благоприятных или неблагоприятных для группы, лидер, ориентированный на задачу, добивается больших результатов, а при умеренно благоприятной ситуации успешнее оказывается лидер, ориентированный на людей. Такое понимание лидерства порождает представление о множественности лидеров в группе, принимающих на себя ответственность за организацию тех или иных дел в группе. Предполагается, что каждая ситуация в группе способна выдвинуть своего «ситуативного» лидера и, в принципе, лидеров может быть столько, сколько членов группы. В то же время исследователи признают возможность появления универсального лидера, обеспечивающего многоплановую групповую деятельность [11].

Согласно сторонникам мотивационной теории лидерства (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Р. Хаус), эффективность лидерских действий зависит от того, как лидер воздействует на мотивацию последователей, на их способность к эффективному выполнению работы и на их чувство удовлетворения от деятельности. Эта теория предполагает конкретную структуру лидерского процесса, определяя следующие типы лидерского поведения: поддерживающее лидерство; директивное лидерство; лидерство, ориентированное на достижение качественного результата (установки и поведение последователей, учитывающие удовлетворение или неудовлетворение работой, одобрение или неодобрение лидера, мотивацию поведения; ситуативные факторы, включающие индивидуальные черты последователей и фактор «окружающей среды», выполняющий функции мотивации на выполнение поставленной задачи, стабилизации поведения последователей, а также вознаграждения за решение задачи) [12].

Представители данной теории полагают, что эффективность лидера зависит от его воздействия на мотивацию последователей, на их способность к продуктивному выполнению задания и на удовлетворение, испытываемое ими в процессе работы. Исследователи отмечают, что мотивационная теория лидерства позволяет не только предполагать заранее, какой стиль будет наиболее эффективен в той или иной ситуации, но и объяснить почему.

Сторонниками поведенческой теории лидерства являются Дж. Хоманс, Дж. Марч, Г. Саймон, Дж. Тибо, Г. Ксли, К. Джерджен. Они считают, что непрерывные общественные взаимодействия являются формой обмена, в процессе которого субъекты вносят вклад в виде самих себя, получая взамен весь социум (группу, организацию и т.д.). Исследователи предприняли попытку создания операциональной модели лидерства и высказали предположение, что при соответствии лидерского поведения ожиданиям последователей эффективность решения поставленной задачи повышается, а при несоответствии, наоборот, понижается. Внимание лидера к межсубъектной деятельности повышает уровень мотивации последователей [13]. За основу изучения были взяты действия, делающие человека лидером и отличающие его от последователей. Предполагалось, что если бы в результате эмпирических исследований удалось выявить идеальную модель лидерского поведения, то новые лидеры могли бы копировать, воспроизводить и совершенствовать ее. Трансактный подход, акцент в котором смещается на скрытый социальный обмен (трансактность), концентрирует внимание на перцепции, т.е. восприятии последователями поведения и действий лидера и мотивов, которыми тот руководствуется, а также на ожиданиях от этих действий [14].

Родственную концепцию «трансформационного лидерства» разработал Дж. Берне. Трансформационное лидерство, по всей вероятности, может быть воспринято как расширение трансактного лидерства, но здесь большее внимание уделяется интенсивности действий лидера и изменению побудительных мотивов и установок у последователей, особенно в кризисные периоды развития социума. В поведенческой теории предметом анализа является лидер, центр внимания для которого – межсубъектные взаимодействия, а также эмоциональная сторона процесса лидерства. Главным недостатком данной концепции, по мнению Т.В. Махиной, является недооценка социального контекста процесса лидерства. Критики отмечают, что, несмотря на то, что под поведенческую теорию было подведено весомое теоретическое обоснование, она все же недостаточно учитывает ситуативные факторы лидерства и его социокультурный контекст [15].

Отдельным направлением изучения лидерства является исследование особенности осуществления лидерского поведения и его результат. Новым этапом в этом направлении стала концепция лидерского поведения, в основу которой легли три лидерских стиля К. Левина: авторитарный, демократический, пассивный (попустительский, либерально-попустительский). В течение четырех месяцев К. Левин проводил эксперименты в трех группах, находившихся под руководством соответствующим образом подготовленных студентов, которые демонстрировали разные стили лидерства. Оказалось, что, хотя учащиеся и предпочитали демократического лидера, более продуктивной их работа была при авторитарном руководстве [16]. Данный эксперимент оказал существенное влияние на последующее развитие концепций лидерства, и его результаты являются классическими не только для психологии лидерства, но и для менеджмента.

М.В. Кирсанов отмечает: «Данное направление исследования позволяет сделать вывод о возможности обучения лидерскому поведению, т.е. лидерство рассматривается как приобретенная форма поведения. Вместе с тем в исследованиях К. Левина лидерство задано изначально формальным и возрастным статусом, и не очевидно, что индивид, владеющий одним из стилей (или несколькими), сможет завоевать авторитет «среди равных». Тем не менее для организаций стало возможным не только искать лидеров

среди «соответствующих лидерским качествам», но и обучать собственных сотрудников и действующих руководителей методам продуктивного лидерства» [17, с. 25].

Необходимо отметить, что весомый вклад в изучение феномена лидерства внесли исследования ученых Университета штата Огайо, по мнению которых, можно выделить «внимательный стиль» управления и стиль «инициирование структуры» [18]. Первый стиль управления отражает заботу о статусе подчиненных, их благополучии и комфортных условиях работы. Лидеры данного стиля руководства не склонны к демонстрации своего высокого положения, они полагают, что подчиненные изначально стремятся к высоким результатам труда, и пытаются облегчить им движение к этой цели. Поведение руководителей «внимательного стиля» включает в себя:

- 1) выражение подчиненным признательности за хорошо выполненную работу;
- 2) отсутствие завышенных ожиданий по отношению к сотрудникам;
- 3) проявление участия к личным проблемам работников;
- 4) готовность прийти на помощь;
- 5) вознаграждение работников за отлично выполненное задание.

Второй стиль «инициирования структуры» подчеркивает умение лидера поставить цель и разработать план по ее достижению, включая действия подчиненных. «Структурные» лидеры концентрируют все внимание на выполнении рабочего задания, предписывают подчиненным определенные процедуры и контролируют их выполнение. Поведение «инициирующих структур» руководителей включает в себя:

- 1) распределение подчиненными стандартов выполнения работы;
- 2) установление стандартов выполнения работы;
- 3) информирование подчиненных о требованиях, предъявляемых к работе;
- 4) составление графика выполнения задания;
- 5) стимулирование использования унифицированных процедур.

В соответствии с выводами ученых Университета штата Огайо, наиболее эффективный стиль лидерства характеризуется высокой степенью инициирования структуры и высокой степенью внимания к подчиненным [19]. Кроме того, уровень действенности стиля руководства во многом определяется ситуационными факторами.

В начале 60-х гг. XX в. предпринимались попытки соединить все имевшиеся концепции лидерства в одну синтетическую теорию лидерства, в которой делался акцент на интеграции влияния лидера, его личностных свойств и ситуативных переменных. Сторонники данной концепции утверждают, что лидерство – это процесс организации межличностных отношений, а лидер – субъект управления этим процессом.

Ф. Фидлер выдвинул идею о том, что эффективность действий лидера зависит от трех факторов (переменных):

- 1) структуры потребностей лидера (стремится ли он прежде всего к выполнению задачи или хочет удовлетворить межличностные потребности);
- 2) структуры задачи и степени её сложности;
- 3) силы должностной власти.

Различные комбинации названных переменных описывают восемь ситуаций, с которыми может столкнуться лидер. Ф. Фидлер выделяет два возможных стиля лидерства: ориентацию на задачу (инструментальное лидерство) и ориентацию на межличностные отношения (эмоциональное лидерство). Автор пришел к следующему выводу: лидер, ориентированный на задачу, наиболее эффективен, когда ситуация в группе либо очень благоприятна, либо крайне неблагоприятна; лидер, ориентированный на взаимоотношения, наиболее эффективен в ситуациях, умеренно благоприятных или неблагоприятных для него [20]. В дальнейшем были сделаны попытки включить в эту модель дополнительные личностные переменные, например, интеллект или факторы организации задачи (координацию и сотрудничество членов группы) и групповую компози-

цию (совместимость членов группы). Таким образом, основными составляющими успешности лидерства в указанных теориях являются точная диагностика лидером характеристик ситуации и применение соответствующего лидерского стиля.

Заклучение

Анализ литературы по рассмотренной проблеме позволяет сделать вывод о том, что на ранних этапах изучения лидерства исследователи уделяли большое внимание качествам лидеров или образцам их поведения, ситуационность при этом практически не принималась во внимание. С другой стороны, подходы, основанные на ситуационности лидерства, предполагали объяснение эффективности лидерства через влияние внешних факторов, не всегда рассматривая при этом лидера как личность. По нашему мнению, для изучения феномена лидерства актуальными являются подходы, объединившие в себе не только рассмотрение личности лидера, но и влияние внешних факторов. Ценность таких подходов заключается в том, что они акцентируют внимание не только на взаимосвязи основных составляющих процесса организации межличностных отношений между носителями разных ролей (лидеры, последователи и др.) и ситуаций, в которых осуществляется лидерство, но и на уровне группового развития, которое имеет существенное значение для понимания лидерства и степени его эффективности.

Вместе с тем современные реалии актуализируют проблему «взращивания» лидеров, необходимость поиска условий, которые способствуют успешному проявлению лидерского потенциала личности. Подчеркнем, что сегодня в условиях социальных и экономических перемен назрела острая потребность общества в нравственных, духовно богатых и творческих людях, обладающих высоким уровнем профессиональной и личностной культуры, активным интересом к практическому участию в процессе развития Республики Беларусь. В связи с этим актуальным становится вопрос активизации лидерского потенциала молодёжи, главным образом студентов университетов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Официальный интернет-портал Президента Республики Беларусь [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.president.gov.by/ru/news_ru/view/42-oj-sjezd-belo-russkogo-respublikanskogo-sojuza-molodezhi-10682/. – Дата доступа: 19.01.2016.
2. Бендарс, Т. В. Психология лидерства : учеб. пособие / Т. В. Бендарс. – СПб. : Теория и практика, 2009. – 280 с.
3. Стогдилл, Р. М. Лидерство и структура управления персоналом / Р. М. Стогдилл. – М. : Норд-Вест, 2000. – 224 с.
4. Занковский, А. Н. Организационная психология / А. Н. Занковский. – М. : Флинта; МПСИ, 2000. – 648 с.
5. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Аспект Пресс, 1990. – 201 с.
6. Шалагинова, Л. В. Психология лидерства / Л. В. Шалагинова. – СПб. : Речь, 2007. – 464 с.
7. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ЛАДОС, 1999. – 512 с.
8. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
9. Филонович, С. Р. Теории лидерства в менеджменте истории и перспективы / С. Р. Филонович // Российский журнал менеджмента. – 2003. – № 2. – С. 3–24.
10. Кузес, Дж. Вызов бросают лидеры / Дж. Кузес, Б. Познер ; пер. с англ. А. В. Савинова. – М. : АСТ-ЛЮКС, 2005. – 104 с.

11. Дилтс, Р. Навыки эффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2002. – 68 с.
12. Менегетти, А. Психология лидера / А. Менегетти ; пер. с ит. – 4-е изд., доп. – М., 2004. – 256 с.
13. Грейсон, Дж. К. Американский менеджмент на пороге XXI века / Дж. К. Грейсон, К. Делл. – М. : Экономика, 1991. – 264 с.
14. Леви, В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1999. – 98 с.
15. Махина, Т. В. Навыки эффективного лидерства / Т. В. Махина ; под ред. С. А. Рыжкова, И. В. Сухинина. – М. : Издат. Центр, 2003. – 126 с.
16. Шейнов, В. П. Психология лидерства, влияния, власти / В. П. Шейнов. – Минск : Харвест, 2008. – 162 с.
17. Кирсанов, М. В. Руководитель как основной ресурс организации / М. В. Кирсанов // Современный кадровый менеджмент. – 2002. – № 2. – С. 24–28.
18. Чернышев, А. С. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев [и др.] ; под ред. А. С. Чернышева. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 275 с.
19. Ладанов, И. Д. Лидерство в менеджменте / И. Д. Ладанов // Управление персоналом. – 1996. – № 8 (2). – С. 11–21.
20. Яхонтова, В. С. Эффективность управленческого лидерства / В. С. Яхонтова. – М. : ТГИС, 2002. – 501 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.03.2016

Pedchenko N.O. The Main Theoretical Approaches for the Learning of the Leadership

The work contains the materials of the leadership as a psychological and pedagogical phenomenon. In this article are presented the results of analysis of the main theoretical approaches for the learning of leadership.

УДК 378.02

И.А. Мельничук*канд. пед. наук, доц. каф. педагогики начального обучения
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина***ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье представлена сущностная характеристика профессионального самосовершенствования (теоретические основания: принципы, структура, условия эффективности) будущих педагогов; уточняются особенности самовоспитания и самообразования как специфических видов деятельности; определяются понятия «готовность к профессиональному самосовершенствованию», «организация процесса самосовершенствования».

Введение

Модернизация системы педагогического образования предполагает качественное изменение стратегических приоритетов, активизацию у будущих педагогов механизмов эффективного освоения профессии. Готовность будущих специалистов к профессиональному самосовершенствованию, их активность в выборе конструктивных способов реализации личностно-профессионального потенциала как субъектов педагогической деятельности открывает перед ними новые пути развития и содействует профессиональному становлению.

Концептуальные основы профессионального самосовершенствования прежде всего включают гуманистическое направление в образовании, на создание которого значительное влияние оказали культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, личностно-деятельностная теория усвоения социального опыта А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.; гуманистические идеи зарубежных ученых А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Неоспоримо, что центральным звеном гуманистической теории является концепция самоактуализации, предполагающая выявление и совершенствование способностей личности в целях ее сохранения и развития. В связи с этим личностно ориентированное образование трактуется как осмысленное, самостоятельно инициируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача в вузовском образовании – стимулирование и активизация осмысленного учения будущих специалистов. Суть подхода к пониманию субъектной активности сводится к тому, что обучающийся не является только продуктом обучения. Каждый человек – носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта. Он прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы, и необходимо помочь ему, создавая соответствующие условия. В связи с этим актуальна трактовка профессионального развития педагога, обоснованная Л.М. Митиной в контексте личностно ориентированного образования. Профессиональное развитие педагога определяется как «рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности» [1, с. 15].

Следует учитывать, что совокупность действий, объединенных феноменом «само» (актуализация, познание, осознание, регуляция, реализация, анализ, оценка), представляет механизмы самосовершенствования – самоуправление как системообразующая основа и самопреобразование. Осознанное выполнение этих действий содействует

профессиональному самосовершенствованию будущих педагогов. Установление логики процесса позволяет выстраивать индивидуальную траекторию его реализации.

Цель данной статьи – теоретически обосновать сущность профессионального самосовершенствования будущих педагогов, самовоспитания и саморазвития как его специфических видов деятельности; определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих активизацию процесса профессионального самосовершенствования.

Психолого-педагогические аспекты проблемы профессионального самосовершенствования представлены в исследованиях таких ученых, как Э.Ф. Зеер [2], М.В. Корепанова [3] Л.М. Митина [1] и др. В работах ученых профессиональное самосовершенствование трактуется как самостоятельная внутренняя активность, направленная на профессионализацию (Э.Ф. Зеер); сложный вид деятельности по формированию субъекта в качестве специалиста (М.И. Дьяченко); процесс осознанного саморазвития личности (Г.К. Селевко). Анализ теоретических источников дает основание рассматривать профессиональное самосовершенствование как процесс повышения уровня компетентности и конкурентоспособности будущего педагога, развития значимых качеств личности в соответствии с индивидуальной программой саморазвития.

В исследованиях В.И. Андреева [4], В.В. Буткевич [5], А.А. Деркача [6], Н.В. Кузьминой [7], А.К. Марковой [8] и других ученых профессиональное развитие рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, принцип становления профессионализма, ценность профессионального сообщества. Как отмечает Л.М. Митина, профессиональное развитие предполагает активное содействие (или противодействие) субъекта внешним обстоятельствам, планирование, обоснование целей своей профессиональной деятельности, изменение для их достижения самого себя [1].

Самосовершенствование осуществляется посредством специфических видов деятельности: самовоспитания (целенаправленный, сознательный процесс совершенствования нравственных, интеллектуальных и физических качеств самой личности и преодоление ею имеющихся недостатков в соответствии с идеалами и ценностями, которые свойственны личности); самообразования (целенаправленная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение системы знаний в какой-либо области науки, культуры и т.п.). Структура процесса профессионального самосовершенствования включает самопознание (осознание своих возможностей с помощью самонаблюдения, самоанализа, самооценки); самопобуждение (использование различных мотивов и приемов самостимулирования собственного развития); программирование (определение целей, путей, средств и методов самосовершенствования); самореализация (осуществление программы самосовершенствования).

Профессиональное самосовершенствование является сложным, целенаправленно организуемым процессом. Полагаем, что под организацией процесса самосовершенствования следует понимать систему мер, направленных на вовлечение обучающихся в самовоспитание и самообразование, упорядочение и совершенствование их самостоятельной работы по повышению уровня собственной профессионально-педагогической культуры, гармоничному личностному развитию. Самосовершенствование обучающихся успешно реализуется в контексте основных концепций профессионального образования. Так, Э.Ф. Зеер характеризует концепции профессионального образования в зависимости от ценностно-смысловой направленности образовательной деятельности.

Концепция личностно ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская). Основная его ценность – развитие личности, ее автономности, самостоятельности, рефлексии, ответственности и др., а смыслообразующий фактор – обучаемость. Образование ориентировано на создание условий для полноценного развития личностных функций всех субъектов образовательного процесса.

Ценностно-смысловой направленностью образования провозглашается индивидуальное развитие субъектов учения.

Метапсихологическая концепция развивающего профессионального образования (Э.Ф. Зеер). Ведущими ценностями провозглашается развитие и саморазвитие всех субъектов образования и самого образовательного процесса (образовательная деятельность) в режиме взаимодействия. Смыслообразующим фактором становится открытое саморазвивающееся образовательное пространство. Ценностно-смысловая направленность образования – самодетерминация, саморегуляция и самоопределение личности в развивающемся образовательном пространстве. Создаются оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самоактуализации [9].

Анализ результатов исследований по проблеме профессионального самосовершенствования позволил систематизировать принципы, составляющие методологическую основу данного процесса:

1) принцип субъектности (реализация субъектных полномочий в построении деятельности, общения и отношений, обогащение субъектного опыта, доминирование межсубъектного характера взаимодействия);

2) принцип творческого саморазвития личности (сочетание логического и эвристического, рационального и эмоционального, осуществление саморазвития через непрерывное самосовершенствование, распространение собственного опыта и знаний);

3) принцип самопознания (ориентация на рефлексивное мышление, осознание своих сильных и слабых качеств, опора на свои сильные качества, признание слабых и работа над ними, анализ причин достижений и неудач);

4) принцип индивидуальности (создание условий для развития уникальности личности);

5) принцип творческой самостоятельности личности (актуализация основного мотива самостоятельности: самосовершенствование, самореализация, самоактуализация, формирование позитивной Я-концепции личности, стимулирование процесса самовоспитания);

6) принцип приоритета практики (признание необходимости изучения теории с сознанием того, что критерием истины является практика, практическая реализация своих идей, изучение теории с целью последующего применения).

Профессиональное самосовершенствование является процессом осознанного, управляемого личностью развития профессионально значимых качеств. При этом обеспечивается взаимосвязь внешней и внутренней природы самосовершенствования как процесса: социальная обусловленность; соответствие целей, содержания, средств, методов, форм стимулирования мотивации творческого саморазвития педагога; зависимость от уровня педагогической культуры, от готовности к самосовершенствованию и др. К примеру, феномен «готовности» человека к профессиональной деятельности, к профессиональному самосовершенствованию является предметом многочисленных исследований. Анализ теоретических источников позволяет выделить несколько подходов к обоснованию сущности понятия «готовность педагога к профессиональной деятельности»:

- важное профессиональное качество, устойчивая характеристика личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Сластенин и др.);

- совокупность специальных знаний, умений и навыков, обуславливающих способность выполнять деятельность на высоком (творческом) уровне (В.А. Крутецкий, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);

- особое субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению профессиональной деятельности, стремящейся ее выполнить (Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов и др.);

● активно-действенное состояние личности, отражающее содержание поставленной задачи, пути предстоящего решения и выступающее условием успешного выполнения любой деятельности (Э.Ф. Зеер).

Ученые, изучающие проблему готовности к профессиональному самосовершенствованию (Г.А. Клименко, Г.К. Селевко, Е.Г. Скворцова и др.), утверждают, что понятие «готовность к профессиональному самосовершенствованию» соответствует всем признакам готовности как синтезу свойств личности, формирующей особое состояние к профессиональной деятельности и в дополнение к этому включает признаки самого процесса самосовершенствования личности. Готовность студентов к профессиональному самосовершенствованию рассматривается как особое личностное состояние, предполагающее наличие у студента мотивационно-ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности, направленности на раскрытие индивидуальности в учебной и профессиональной деятельности с целью успешного продвижения к ней.

Как утверждают Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, состояние готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной перед ним задачи). Далее идет разработка плана, установок, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению сформировавшейся готовности в предметных действиях, применяет определенные средства и способы деятельности сравнивает ход работы и ее промежуточные результаты с намеченной целью, вносит коррективы. В формировании состояния готовности решающую роль играет то, что она связана с различными сторонами личности. Вне реально существующих связей с другими характеристиками психической деятельности состояние готовности теряет свое содержание [9].

Компонентный состав готовности педагога к профессиональному саморазвитию рассматривается нами с учетом положения о ведущей составляющей профессиональной готовности специалиста – психологической, т.е. профессиональной готовности его психики, отражающей, по В.А. Сластенину, ту или иную степень подготовленности и настроенности психики, духовных сил на решение профессиональных задач, исполнение функциональных обязанностей [10].

Динамическая структура профессиональной готовности педагога включает следующие составляющие: мотивационную (определяет профессиональную направленность личности на саморазвитие), ориентационную (отражает знания об особенностях и условиях личностного и профессионального саморазвития), операционную (предполагает владение способами и приемами деятельности, необходимыми знаниями, умениями, компетенциями), волевую (предусматривает самоконтроль, саморегуляцию поведения и деятельности), оценочную (предполагает оценку достигнутых результатов).

Целостность процесса приобщения педагогов к саморазвитию обеспечивается за счет единства целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов, взаимосвязанных структурно и функционально. Целевой компонент ориентирует на формирование у будущих педагогов готовности к самосовершенствованию, содействие повышению уровня их профессиональной компетентности в данной сфере. Содержательный компонент отражает последовательный, целенаправленный характер реализации процесса приобщения студентов к самосовершенствованию за счет комплексности как единства инвариантного (учебные дисциплины, педагогическая практика, курсовые, дипломные работы) и вариативного (факультатив, НИРС и др.) компонентов, а также актуализации возможностей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла (разработка вариативных заданий для управляемой самостоятельной работы и др.). Процессуальный компонент отражает технологический аспект, т.е. планомерное, последовательное осуществление взаимосвязанных действий преподавателей и студентов, направленных на формирование у будущих педагогов ценностного отно-

шения к профессиональному самосовершенствованию, развитие необходимых профессиональных и личностных качеств, потребности в творческом росте. Результативно-оценочный компонент предусматривает мониторинг достижений обучающихся в профессиональном самосовершенствовании, включает диагностическое обеспечение результативности данного процесса с учетом критериев (мотивационный, когнитивный, поведенческий, коммуникативный), уровней (адаптивный, репродуктивный, эвристический, творческий).

На основе анализа теоретических источников, результатов опытно-экспериментальной работы обоснованы уровни сформированности готовности будущих педагогов к самосовершенствованию:

1) адаптивный (для данного уровня характерно неустойчивое отношение студентов к самосовершенствованию; определение целей и задач собственной деятельности осуществляется в общем виде, что не является ориентиром для самосовершенствования);

2) репродуктивный (в определенной степени у будущих педагогов выражено ценностное отношение к профессиональному самосовершенствованию, но недостаточно развиты профессионально-личностные качества, потребность в творческом росте);

3) эвристический (студентов данной группы отличает устойчивое ценностное отношение к профессиональному самосовершенствованию, наличие необходимых профессиональных и личностных качеств, потребности в творческом росте);

4) творческий (основывается на ярко выраженной положительно-эмоциональной направленности профессионального самосовершенствования будущего педагога в сфере взаимодействия с семьей, их творческой активности, способствующей продуктивному решению педагогических задач в нестандартных ситуациях).

Результативность готовности будущих педагогов к самосовершенствованию в значительной степени зависит от целенаправленного приобщения их к личностно-профессиональному самовоспитанию и самообразованию. Охарактеризуем данные процессы как специфические виды деятельности профессионального самосовершенствования.

Теория самовоспитания заложена в трудах Б.Г. Ананьева [11], С.Б. Елканова [12], С.М. Ковалева [13] и других ученых. Осмыслению теоретических основ профессионального самовоспитания педагога посвящены исследования Н.В. Кузьминой [7], Л.М. Митиной [1], В.А. Сластенина [10] и других ученых. В педагогике самовоспитание личности рассматривается как «целенаправленный, сознательный процесс совершенствования нравственных, интеллектуальных и физических качеств самой личности и преодоление ею имеющихся недостатков в соответствии с идеалами и ценностями, которые свойственны личности» [14, с. 93].

Профессиональное самовоспитание представляет собой многоуровневый процесс самопреобразования личности, целенаправленный процесс духовно-нравственного самоизменения в соответствии с задачами педагогической деятельности и личностными жизненными смыслами, способствующий индивидуальному самовыражению и самореализации в профессиональной сфере. По мнению О.А. Лапиной, «профессиональное самовоспитание – это избирательно направленная деятельность, подчиненная задаче развития профессионально ценных качеств» [15, с. 143]. Интегративным результатом профессионального самовоспитания выступает профессиональная самовоспитанность – понимание особенностей своего профессионального бытия, смыслов педагогической деятельности; гуманный, позитивный взгляд на ее субъектов; высокий уровень профессиональной культуры; стремление к возможно полной самореализации, мотивированному использованию личностного и профессионального ресурсов.

Профессиональное самовоспитание, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Движущей силой самовоспитания педагога является потребность разрешить противоречие

между тем, что предъявляет к нему общество, и уровнем его профессионализма. Однако эта потребность не возникает автоматически, а решение противоречий необязательно стимулирует самовоспитание. В психологии известны различные компенсаторные механизмы: рационализация, инверсия, «бегство от реальности» и др. Профессиональное самовоспитание начинается тогда, когда мотив самоизменения стал целью внутренней деятельности, т.е. актуализируется истинная потребность педагога в самовоспитании. Данная потребность в дальнейшем поддерживается личным источником активности: убеждениями, ответственностью, чувством профессионального долга и т.п. Развитие потребности в самосовершенствовании, составляющей основу профессионального самовоспитания, осуществляется, когда педагогическая деятельность приобретает личностную, осознанную ценность.

Актуализация роли самовоспитания связана с феноменом субъектности как характеристики активности субъекта. Понимание субъекта деятельности (жизнедеятельности) связано с развитием способности управлять своей деятельностью, произвольно регулировать свое поведение и систему отношений, определять собственное развитие, в том числе и профессиональное. Работа над собой начинается с критической самооценки, с осознания личностью своей позиции в системе отношений. Профессиональное самоосознание рассматривается как осознание личностью своих возможностей, склонностей, способностей, потребностей, относительно устойчивых профессионально значимых качеств в их соотнесенности с тем, что требует от личности профессия. Самоосознание – это образ «Я», установка личности по отношению к себе: знание себя, самооценка поведения, эмоциональное отношение к себе. При этом важно учитывать, что не самовоспитание является основой «Я-образа», а осознание своего несовершенства вызывает волевые усилия работать над собой.

Как утверждает Э.Ф. Зеер [2], основными структурными характеристиками субъекта деятельности являются:

- 1) когнитивная, в которой реализуются функции познания, отражения объективной природной и социальной реальности и которая включает в себя когнитивные процессы: восприятие, память, внимание, мышление и др.;
- 2) регулятивная, включающая в себя эмоционально-волевые процессы и обеспечивающая способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю и воздействию на поведение других людей;
- 3) коммуникативная, реализующаяся в общении и взаимодействии с другими людьми.

Данные характеристики субъекта деятельности позволяют определить ориентиры самовоспитания. Так, регулятивный компонент предполагает согласование активности субъекта с личными возможностями. Регуляция деятельности обеспечивается внешними по отношению к субъекту воздействиями и его внутренними (психическими) регуляторами. Важной разновидностью психической регуляции является саморегуляция субъекта деятельности, т.е. целесообразное управление своими психическими состояниями и действиями. Функциональная структура саморегуляции деятельности включает следующие составляющие: цель деятельности, принятая субъектом; субъективная модель условий деятельности; программа исполнительских действий; информация о реально достигнутых результатах; коррекция деятельности (О.А. Конопкин). Данная модель саморегуляции применима к различным формам произвольной активности человека и может быть использована при анализе и совершенствовании профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать, что индивидуальность произвольной активности проявляется в индивидуальном стиле деятельности, развитие и совершенствование которого содействует успешной реализации субъекта в профессии.

Процесс профессионального самовоспитания включает три взаимосвязанных этапа: 1) самопознание – выявление качеств, которые надо развивать, определение самооценки, особенностей волевого развития, познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и др.), эмоциональной сферы и т.д.; 2) самопрограммирование – постановка цели и разработка программы самовоспитания; 3) самовоздействие – оптимальное сочетание различных средств саморегуляции. Логика самовоспитания предполагает реализацию следующих методов: самоанализ (результат самопознания, осознание себя как личности и профессионала); самооценка (ценностное отношение к качествам своей личности, уровню профессионального развития); самоубеждение (создание идеальной модели саморазвития, самообязательства, самопрогнозирование, разработка правил самовоспитания, программы-минимум и программы-максимум саморазвития, самоприказ, самовнушение и т.д.); самоприучение и самоуправление (самотренировка, аутотренинг, самоконтроль, рефлексия и т.д.); самоотчет, самоощереение, самореабилитация и т.д.

Успешность профессионального самосовершенствования в значительной степени обеспечивается самообразованием педагога. В словарях самообразование определяется как:

а) способность обучающихся самостоятельно, систематически и целенаправленно усваивать необходимый для их учебы и работы материал (В.М. Полонский);

б) целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью (В.А. Межериков, П.И. Пидкасистый);

в) специально организованная, самостоятельная, систематическая познавательная деятельность, направленная на достижение определенных личностно и (или) общественно значимых образовательных целей: удовлетворение познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение профессиональной квалификации, строится по образцу систематизированных форм обучения, но регулируется самим субъектом (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров).

Ученые выделяют следующие общие функции самообразования: экстенсивная (накопление, приобретение новых знаний); ориентирования (определение себя в культуре и обществе); компенсаторная (преодоление недостатков обучения, ликвидация «белых пятен» в своем образовании); саморазвития (совершенствование своего сознания, памяти, мышления и т.п.); методологическая (преодоление профессиональной узости и т.п.); коммуникативная (установление связей между науками, профессиями, возрастами и т.п.); сотворческая (сопутствие, содействие творческой работе, непереносимое дополнение ее); омолаживающая (преодоление инерции собственного мышления, предупреждение застоя в общественной и профессиональной позиции); психологическая (сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества); геронтологическая (поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма).

Самообразование выступает механизмом превращения репродуктивной деятельности человека в продуктивную; приближает специалиста к творческому уровню его самореализации в профессиональной деятельности (А.С. Роботова); компенсирует недостатки полученного образования, содействует адаптации к изменяющейся профессиональной деятельности; обеспечивает непрерывное развитие творческого потенциала личности (В.Д. Диденко). По мнению А.И. Жука, профессиональное самообразование как самостоятельно осуществляемая деятельность, направленная на повышение профессионализма, включает: овладение новыми ценностными установками; подходами в профессиональной деятельности; профессиональное просвещение, т.е. освоение новых идей, технологий; осмысление (рефлексию) собственного опыта и прогнозирование дальнейшей работы [16].

Л.И. Лукина [17] выделяет следующие направления в самообразовании педагога: общеобразовательное фоновое (включает чтение художественной и детской литературы, периодических изданий, посещение с определенной периодичностью кинотеатров, театров, музеев, выставок и др.); педагогическое фоновое (включает просмотр и чтение педагогической периодики и новых книг по педагогике, психологии, методикам, сбор и систематизация личной библиотеки и накопление материалов для работы; профессиональное (многокомпонентная деятельность, включающая общеобразовательное, предметное, психолого-педагогическое и методическое самообразование); профессиональное перспективное (предполагает проведение педагогом работы над определенной психолого-педагогической или методической проблемой, выявленной в результате педагогического самоанализа и осознанной в качестве необходимой для глубокого изучения).

Анализ теоретических источников позволяет выделить особенности самообразования: самостоятельный поиск, приобретение знаний в созданных личностью условиях, повышенный интерес к области познания, стремление к развитию. Специфику самообразования важно учитывать в процессе организации самостоятельной работы студентов. По мнению О.А. Лапиной [15], самостоятельную работу необходимо исследовать как вид познавательной деятельности, при котором проявляются активность, инициатива, ответственность личности, способность действовать без посторонней помощи и руководства, как процесс усвоения определенной суммы знаний и способов деятельности, как сформированный элемент индивидуального опыта. Самостоятельная работа студента, рассматриваемая в контексте его самообразования, представляет собой высшую форму его учебной деятельности по критерию саморегуляции и целеполагания. Данный вид деятельности содействует углублению и расширению знаний, их закреплению, формированию практических умений, развитию познавательной активности студентов, самостоятельности мышления, самосовершенствованию и самореализации. Самостоятельная работа включает такие составляющие, как целевая установка, содержание предмета усвоения (познавательная задача), выбор средств достижения цели, определение сроков выполнения деятельности, результат, определяемый с помощью контроля и оценки или самоконтроля и самооценки.

Анализ практики показывает, что приобщению будущих педагогов к самообразованию способствуют различные виды самостоятельной работы. В процессе изучения студентами дисциплин «Введение в педагогическую профессию», «Педагогика» (специальность «Начальное образование») нами внедряются такие виды самостоятельной работы, как воспроизводящая (предполагает действия студентов по алгоритму или инструкции преподавателя), реконструктивная (стимулирует поиск самостоятельного решения проблемы на основе усвоенных знаний, приобретенных умений), эвристическая (предусматривает формулировку и обоснование идеи, путей ее решения), исследовательская (отражает высокий уровень самостоятельности и познавательной активности обучающихся, инициирует поиск новых способов решения проблемы). Данные виды самостоятельной работы логически взаимосвязаны, системность их реализации способствует приобщению студентов к самообразованию.

Таким образом, знание сущности профессионального самосовершенствования будущих педагогов его составляющих позволяет усилить практико-ориентированную направленность взаимодействия в системе «преподаватель – студент», определить стратегию и тактику формирования у будущих специалистов готовности к самосовершенствованию.

Заключение

Анализ теории и практики показывает, что эффективность профессионального самосовершенствования будущего специалиста обеспечивают следующие условия:

1) максимальная реализация возможностей учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, которые содействуют формированию у будущего специалиста ценностного отношения к самосовершенствованию как способу творческого освоения профессиональной деятельности и реализации личностного потенциала в профессии; усвоению динамики становления педагога-профессионала; формированию компетенций, необходимых будущему специалисту для выполнения целей и задач, а также функций профессиональной деятельности; развитию внутренней мотивации к личностному и профессиональному росту;

2) проектирование содержания обучения в контексте профессионального самосовершенствования;

3) дифференциация и индивидуализация учебной деятельности как условий профессионального самосовершенствования, т.е. учета социально-психологических, личностных особенностей, возраста обучающихся;

4) инновационная направленность образовательного процесса, предполагающая включенность студентов в процесс освоения и реализации педагогических нововведений посредством использования таких технологий, как игровые, рефлексивные, проектное обучение и др.

Реализация указанных условий содействует актуализации потребности будущего специалиста в профессиональном самосовершенствовании, позволяет выстраивать индивидуальную траекторию его профессионального роста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009. – 239 с.
3. Корепанова, М. В. Основы педагогического мастерства / М. В. Корепанова, О. В. Гончарова, И. А. Лавриненц. – М. : Академия, 2010. – 240 с.
4. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
5. Буткевич, В. В. Личность учителя как предмет научного познания / В. В. Буткевич. – Минск : БГПУ, 2000. – 172 с.
6. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 126 с.
7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд, 1996. – 262 с.
9. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : практикум / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова. – М. : Академия, 2008. – 144 с.
10. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Академия, 2008. – 480 с.
11. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
12. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 198 с.
13. Ковалев, С. М. Воспитание и самовоспитание / С. М. Ковалев. – М. : Мысль, 1986. – 284 с.

14. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
15. Лапина, О. А. Введение в педагогическую деятельность / О. А. Лапина, Н. Н. Пядушкина. – М. : Академия, 2008. – 160 с.
16. Основы педагогики / А. И. Жук [и др.] ; под общ. ред. А. И. Жука. – Минск : Аверсэв, 2003. – 349 с.
17. Лукина, Л. И. Организационные аспекты работы с педагогическими кадрами ДОУ / Л. И. Лукина. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 170 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.03.2016

Melnichuk I.A. Professional Self-improvement of Future Teachers: Theoretical Aspect

The article deals with the essential characteristics of professional self-improvement (theoretical foundations: principles, structure, conditions of efficiency) of future teachers; the peculiarities of self-discipline and self-education as specific types of activities are specified; the notions «readiness for the professional self-improvement» and «organization of self-improvement process» are defined.

УДК 373.2.091:37.015.31-053.4

А.С. Семёнов*канд. пед. наук, доц., докторант Института проблем воспитания
Национальной академии педагогических наук Украины***ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЙ ЛИЧНОСТИ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА ВО ВНЕШКОЛЬНОМ УЧЕБНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

В статье представлено исследование творчески направленной личности старшего дошкольника и особенности её формирования во внешкольном учебном учреждении. Описываются мотивационный, интеллектуально-творческий, операционный, эмоционально-волевой и социально-коммуникативный компоненты исследуемого феномена. На основе анализа структурной организации творчески направленной личности рассмотрены психолого-педагогические механизмы её формирования в условиях педагогической среды внешкольного учебного учреждения, а именно. Основными технологическими этапами формирования творчески направленной личности являются: ориентировочный («заражение»), адаптивный («погружение»), конструктивно-творческий (самовыражение). Реализация предложенной технологии возможна при соблюдении следующих условий: модернизация содержания внешкольного образования старших дошкольников, построение особого творческого пространства на основе субъект-субъектных отношений, развитие творческого потенциала педагога внешкольного учебного учреждения.

Введение

Традиционно принято воспринимать творческое начало человека как своеобразный путь к его социальной адаптации, ключ к интеллектуальной и социальной независимости, источник саморазвития, личного благополучия и комфорта. Именно благодаря творчески мыслящим членам общества государства и нации создают бесценный капитал в области науки и материального производства, культуры и искусства, что отражается в конечном итоге на благосостоянии всех граждан [9, с. 222-232].

Творческая личность – продукт удивительного симбиоза врожденных предпосылок и тех условий, которые усердно создаются ближайшим окружением человека на самых ранних этапах его онтогенеза. Секрет развития творческой личности, а также полноценный рецепт её воспитания до конца не известен современной науке. Однако имеющиеся научные представления о благоприятствующих условиях развития творческих людей на основе ретроспективного анализа их биографий, исследования личностной структурной организации, особенностей интеллекта, мышления и мировосприятия в целом дают нам основания сформулировать выводы о том, что представляет собой процесс формирования творческой направленности личности в раннем детстве, каковы его закономерности и принципы, содержание и формы, условия и инструментарий.

Отдельного внимания заслуживает идея создания особой среды, способствующей обучению и воспитанию творчески направленной личности. Таковой может служить учебно-воспитательная среда внешкольного учебного учреждения. Именно включение детей во внешкольную среду индивидуального и коллективного сотворчества на этапе дошкольного детства способствует формированию необходимого мотивационного, социально-коммуникативного, эмоционально-волевого, интеллектуального и практически-творческого базисов будущей творческой личности.

Цель исследования – обоснование теоретико-методических подходов к формированию творческой направленности личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении. В соответствии с целью поставлены задачи: 1) определение сущности феномена «творчески направленная личность», её структурной организации; 2) обоснование психолого-педагогических механизмов формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольной учебно-воспитательной среде; 3) построение педагогической технологии и определение условий формирования творческой личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении.

Сущность феномена «творчески направленная личность» и его структурная организация

Одной из важнейших предпосылок научного понимания творческой направленности личности является методологическое осмысление этого феномена с позиций известной триады «индивид – личность – индивидуальность». Именно в ней, по нашему мнению, заключены внутренние противоречия, проливающие свет на сущность творческого начала личности. Современная практика общественного дошкольного воспитания убеждает нас в том, что развитие ребёнка на самых ранних этапах происходит не только и не столько под внешним педагогическим влиянием, воспитательным воздействием педагогов и родителей. Уже в раннем дошкольном детстве ребёнок ориентируется на собственные интересы и потребности, наклонности и способности, авторитеты, выбор которых происходит на основе чувства собственного достоинства, личной свободы. Наиболее сложный и драматичный вопрос, который решает свободная личность на этом этапе, – это вопрос «Быть как все или быть собой?». Именно практика подобного размышления лежит в основе появления творческой индивидуальности. Схематически внутренний конфликт будущей творческой личности обозначил А.Г. Асмолов: «Индивидом человек рождается, личностью становится, а индивидуальность – защищает» [1].

Интерпретированная нами мысль А.Г. Асмолова позволяет выдвинуть гипотезу о том, что именно творческая индивидуальность представляет собой интегральную характеристику, способную приблизить нас к поиску структурных компонентов творчески направленной личности (рисунок 1).

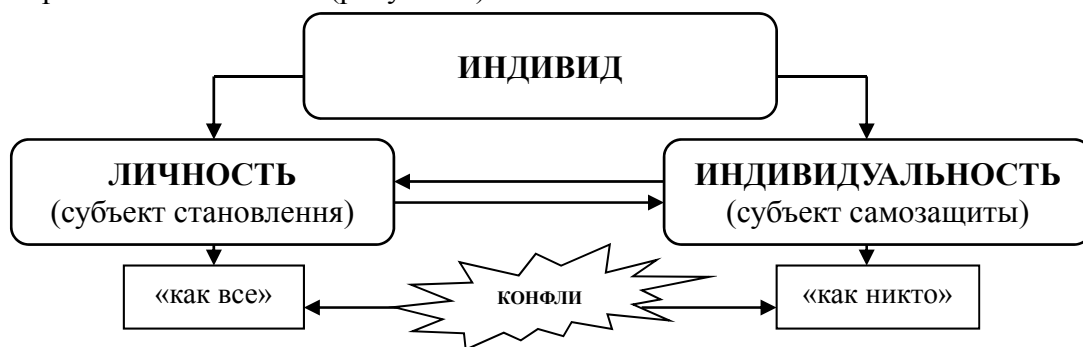


Рисунок 1. – Конфликт «личность – индивидуальность»

Представленный на рисунке конфликт не стоит воспринимать во всем смысловом объеме этого понятия. Конфликт в данном контексте следует понимать как важную личную проблему поиска в процессе спонтанной игры с идеями своего неповторимого пути или решения (действия), как движущую силу возникновения *мотивации* личности к творческим поискам.

Решая этот конфликт, ребёнок дошкольного возраста переживает ещё одно противоречие – внешнее. Оно связано с непреодолимым желанием немедленно проверять на практике свои идеи, смелые гипотезы, а также с теми препятствиями, которые представляют значимые взрослые. Последние нередко воспринимают творческие притязания детей как непослушание, как сигнал к необходимости уберечь ребёнка от ошибок, навязать общепринятую точку зрения, тем самым вывести его из мира творческой фантазии, вернуть к позиции «как все».

Согласно исследованиям А.К. Ковалёва, Г.С. Костюка, С.Л. Рубинштейна, направленность является одной из основных характеристик личности, определяющих её структурную организацию и качественные параметры. Наиболее важной производной психической деятельности человека, согласно концепции С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности, является стойкая система мотивов, которая собственно и составляет сущность направленности личности [8]. Исходя из этой предпо-

сылки, на рисунке 2 мы предлагаем обобщенную интерпретацию и частичную операционализацию структурных компонентов творчески направленной личности.

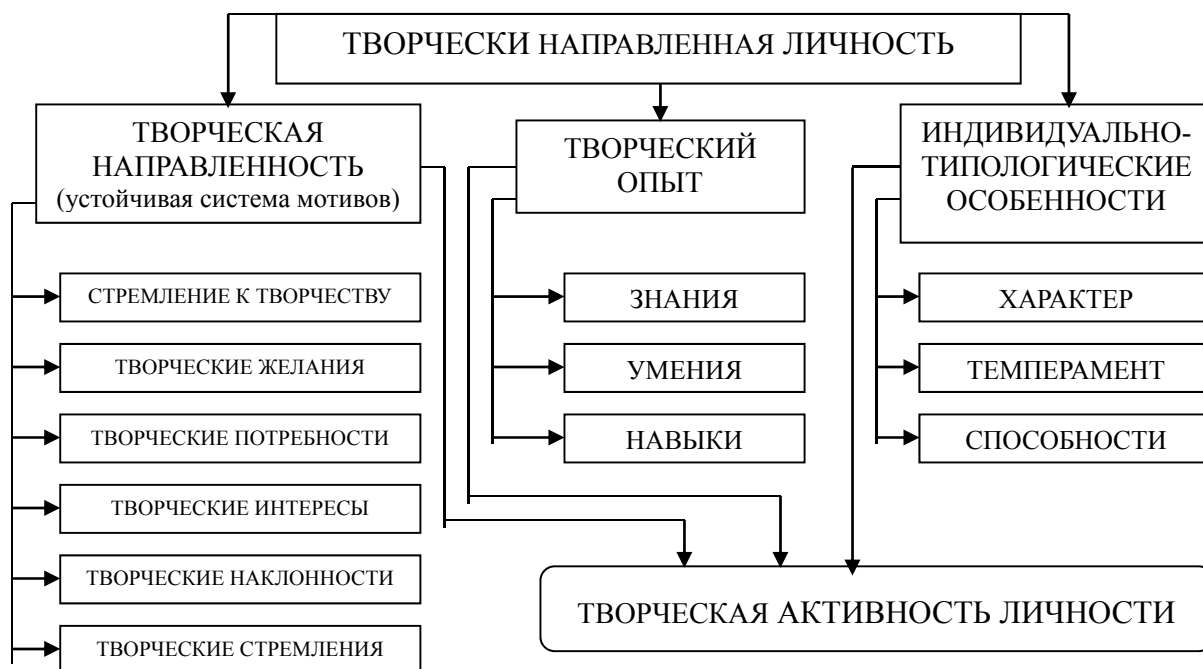


Рисунок 2. – Обобщенная структура творчески направленной личности

Исходя из предложенной структуры творчески направленную личность характеризуют система стойких мотивов к творческой деятельности (собственно творческая направленность), стремление к творчеству, творческие желания, потребности, интересы, наклонности и стремления. Не останавливаясь на их подробной интерпретации, сформулируем концептуальное *определение творческой направленности как совокупности устойчивых мотивов, определяющих творческую деятельность, проявляющуюся в стремлении к творчеству, творческих желаниях, потребностях, интересах, наклонностях и стремлениях.*

Применительно к теме нашего исследования мы фокусируем интерес на периоде старшего дошкольного детства, когда особенно выразительно проявляется потребность в общении и реализации творческой активности. Исследователи (Л.В. Артёмова, А.В. Бельская, И.Д. Бех [2], Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Е.Л. Кононко, А.В. Кочерга [6]) утверждают, что на этапе 6-го года жизни сюжетно-ролевая игра остается системообразующим элементом жизнедеятельности. Однако все более активно на первый план выступают познавательные интересы дошкольника, потребность обсуждать, экспериментировать, проверять на практике смелые гипотезы в процессе творческой деятельности. Исходя из этого старший дошкольный возраст рассматривается нами как уникальный сензитивный период «вхождения» ребёнка в творчество, как специфический универсальный и природосообразный образ бытия. Этому способствуют также функциональная зрелость коры головного мозга, координация и точность движений, достаточная степень развитости необходимых психических процессов: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления, способностей к рефлексии. Особое внимание необходимо обратить на наличие неуёмной фантазии у детей на этапе старшего дошкольного возраста. Смелость их воображения, отсутствие достаточного количества стереотипов, комплексов (чего не скажешь о младших школьниках) составляют надёжную основу для формирования творческой направленности в соответствующих условиях воспитания.

Проведенное нами экспериментальное исследование творческой направленности воспитанников учреждений неформального образования в Украине, Польше и Франции

дают нам основания утверждать, что наряду с мотивацией структурообразующими компонентами творчески направленной личности старшего дошкольника является ряд других, не менее важных для построения научной картины этого феномена составляющих. В частности, нами актуализирован *интеллектуальный компонент* творческой направленности личности. В процессе занятий воспитанники становятся экспертами в том виде творчества, которому они себя посвящают. У них последовательно формируется понятийно-терминологический аппарат, который они активно используют в процессе творческих исканий. Развивается также специальная эрудиция, связанная с историей, традициями и лучшими образцами того творчества, которым они занимаются. К примеру, начинающие вокалисты зачастую ориентируются на известных исполнителей, творчеством которых предметно интересуются, вникают в детали их вокальной техники; с юными футболистами можно легко обсудить успехи известных футбольных клубов, отдельных спортсменов, припомнить результаты их исторических матчей и т.п. Интеллектуальная составляющая творческой направленности непосредственно стимулирует ещё один важный компонент исследуемого феномена – *операционный*. Речь идет о желании дошкольника освоить наиболее важные приёмы, техники, способы творческого самовыражения. Операционный компонент творческой направленности представляет собой прикладной инструментальный комплекс реализации творческой идеи. Без овладения путями творческой самореализации ребёнок испытывает тревогу, внутреннее неудовлетворение собой, что в конечном итоге может вызывать нежелательные проявления фрустрации, способствовать повышению тревожности, формированию низкой самооценки. Основным способом оптимизации операционной составляющей творческой направленности является целенаправленное обучение ребёнка основным приёмам творческого самовыражения, включение его в коллективную творческую деятельность.

Наиболее ярко родители и педагоги описывают эмоциональное состояние дошкольников в процессе творческой деятельности. Выделяемый нами *эмоционально-волевой компонент* творческой направленности представляет собой необходимый элемент рефлексии творца по отношению к процессу творчества и к самому творению (произведению, продукту творческой деятельности). Следует отметить, что многие воспитатели ошибочно утверждают, что для ребёнка чрезвычайно важна позитивная оценка окружающими продуктов его творческой деятельности. Изучение эмоционального состояния ребёнка в процессе творческого акта даёт нам основания утверждать: для него гораздо более существенным является собственная оценка продукта своего творчества, чем оценка взрослых. В литературе такой пример удачно представлен в образе Маленького Принца из одноименной повести Антуана де Сент-Экзюпери. Герой, целиком и полностью поглощенный созданным им самим фантастическим миром, эмоционально и бесстрашно утверждает: «Все взрослые такие непонятливые, а дети просто не в состоянии разжёвывать им всё».

Современные психологические исследования детей старшего дошкольного возраста (И.Д. Бех [2], И.Н. Биля [4], Э.М. Зитек [11], А.В. Кочерга [6]) свидетельствуют о том, что с традиционно принятой идеей концептуации игры как ведущей деятельности в дошкольном детстве постепенно конкурирует концепция коммуникативной активности. Результаты наших исследований также доказывают, что *социально-коммуникативная составляющая* является важной в структуре творчески направленной личности. Как существо социальное, творческая личность может лишь недолгое время пребывать наедине со своими размышлениями и опытами. Ребёнок особенно нуждается в общении, ищет референтную группу единомышленников, в которой реализует потребность выговориться, поделиться впечатлениями, получить эмоциональные оценки и критические замечания, чтобы с новыми силами вернуться к любимому занятию.

Психолого-педагогические механизмы становления творческой личности

Формирование творчески направленной личности старшего дошкольника непосредственно связано с необходимостью понимания психолого-педагогических механизмов этого процесса. Базовым механизмом формирования творческой направленности является *развитие интересов* – направленного фиксированного позитивного отношения ребёнка к конкретной творческой деятельности.

Интересы старших дошкольников характеризуются большой изменчивостью, крайней неустойчивостью, легко вытесняются более сильными впечатлениями и эмоциональными состояниями. Вместе с тем именно из разнообразия периодически возникающих интересов имеет шанс оформиться более устойчивое образование – активная мотивация к определенному виду деятельности. Учитывая эту особенность, педагог может осуществлять управление формированием у воспитанника уместных мотивов соотносительно его задаткам, эмоциональному восприятию, готовности заниматься тем или иным видом творчества.

Наличие (отсутствие) творческой направленности зависит от ряда самодетерминируемых личностных процессов, среди которых особо следует выделить два: *самовыражение* и *идентификацию*. По мнению Е.Л. Кононко [5], одним из новообразований в старшем дошкольном возрасте является тенденция к самоопределению. Механизм изучения дошкольником своего «Я», поиск любимых занятий – признаки более позднего в онтогенетическом измерении процесса личностного самоопределения. Благодаря самовыражению («Хочу и могу») и идентификации («Я так тоже могу») ребёнок определяется с отношением к окружающим его вещам, людям, явлениям, фактически начинает построение личностного аксиологического ядра – основы самоопределения.

Из сказанного следует, что процессы самовыражения и идентификации многофункциональны и важны не только для формирования творчески направленной личности. Наличие обстоятельств, способствующих их недостаточному (диффузному) проявлению, могут не только замедлить формирование творческой направленности, но и создать предпосылки к появлению чрезмерной тревожности ребёнка, агрессивности и других проявлений поведенческих отклонений.

В работе со старшими дошкольниками особое внимание следует уделить их *эмоциональности* и реактивности (*рефлексии*). Как мы уже отмечали, на этом этапе развития творчески направленная личность требует не столько прямой похвалы или замечаний, сколько особой атмосферы психологического комфорта и позитивного эмоционального фона. Мы склонны считать, что в вопросе создания такой атмосферы следует придерживаться идеи обеспечения индивидуального пространства для творчества, где сам субъект будет определять меру его эмоционального (творческого) напряжения, потребность обращаться, в случае необходимости, за помощью, делиться эмоциями, ожидать и получать нужные в данный момент советы или поддержку. Именно в этом состоит секрет обеспечения уникальной, сопровождаемой педагогом свободы детского творчества.

Важным механизмом развития творческого начала является *включение ребёнка в саму творческую деятельность* и обеспечение тем самым важного опыта, дающего основу зафиксировать желание заниматься творчеством. Среди исследуемых нами дошкольников встречались дети, тут же проявлявшие эмоциональную и мотивационную готовность включиться в творческий процесс. Однако не все дети принимают предложенные педагогами варианты такого включения: некоторые испытывают определенные сомнения («Не справлюсь», «Как я буду выглядеть в новой роли»), недоверие ко взрослым, желание приостановить эксперимент и т.д. Упростить задачу приобщения ребёнка к творческому процессу можно с помощью предложенной нами технологии и создания специальных педагогических условий в заведении внешкольного образования.

Технологический концепт формирования творчески направленной личности во внешкольном учебном учреждении

Разработка и внедрение педагогической технологии традиционно ориентированы на обоснование этапов педагогического воздействия и их технологическую детализацию. В контексте исследуемой проблемы нами предложен концепт трехэтапной технологической поддержки процесса формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении. Это обусловлено наличием специфического интегрированного образовательного пространства. Его характеристики вытекают из результатов научных изысканий Е.В. Быковской [3], В.В. Вербицкого, Г.П. Пустовита [7], Т.И. Сущенко. Эти ученые утверждают, что современные внешкольные учебные учреждения являются самостоятельными, целиком автономными и состоятельными педагогическими системами, способными предоставить полный цикл учебно-воспитательного процесса, создать и поддерживать условия для творческого развития воспитанников, обеспечить уникальную атмосферу свободы действий и самореализации. Предлагаемая нами педагогическая технология в первую очередь имеет прикладную направленность. Осознание внешкольным педагогом заложенной в ней логики предусматривает упорядочение его работы со старшими дошкольниками, особенно на начальном этапе, что существенно для практики привлечения ребёнка к занятиям в творческих объединениях детей по интересам (в кружках, клубах).

Представленный на рисунке 3 *ориентировочный этап* соответствует моменту знакомства ребёнка с педагогом и самим внешкольным учебным учреждением. Приход на занятия большинства воспитанников в возрасте 5-ти лет реально обусловлен выбором родителей (87%), значительно реже советом педагогов дошкольного учебного заведения (7%). Обычной также практикой (82%) является подготовительная беседа, неоднократно проводимая родителями с ребёнком о том, «как интересно в Доме школьников», с целью минимизировать возможный сценарий отказа от занятий. Этому способствует опыт, полученный большинством родителей на этапе адаптации ребёнка к посещению детского сада. Таким образом, можно сделать вывод о том, что пропедевтическая работа по подготовке ребёнка к первому визиту во внешкольное учебное заведение проводится относительно благополучно.



Рисунок 3. – Этапы реализации педагогической технологии формирования творческой направленности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении

Большое значение имеет первая встреча ребёнка с внешкольным педагогом. Основной задачей здесь является осознанное стремление вызвать у воспитанника доверие: наедине (без родителей) педагог должен доказательно убедить ребёнка в безопасности нового для него пространства, адаптировать его к творческому процессу, описать увлекательные перспективы последующих занятий, «завтрашних радостей» (В.А. Сухомлинский). Предложенный нами *ориентировочный этап («заражение»)* реализуется за счет двух основных составляющих: диагностической (латентной по отношению к ребёнку) и непосредственного первичного включения в творческий процесс. Особую важ-

ность в плане успешной реализации технологии в целом имеет адекватное использование диагностического инструментария. В случае изучения перспектив занятий с 5-летним ребёнком особое значение следует уделить наблюдению. Задаваемые педагогом вопросы, предлагаемые упражнения, творческие задания должны открывать ребёнку личность педагога как человека, обладающего творческим опытом (рисующего, танцующего, играющего на музыкальном инструменте и т.д.), готового к общению, создающего позитивную рабочую атмосферу. Показателями реализации задач *ориентировочного этапа* можно считать появление у воспитанника устойчивого желания заниматься, позитивное эмоциональное состояние во время занятий, готовность к постепенному усложнению творческих заданий, возникновение доброжелательных, партнерских отношений с педагогом. Важно отметить, что установившаяся видимая стабильность может быть на самом деле весьма обманчивой. Проведенные нами опросы педагогов внешкольных учебных учреждений выявили, что в их практике разочарование, «остывание» детей в определенном виде творчества можно заметить не на втором-третьем занятии. Воспитанники разочаровываются, а иногда и прекращают занятия через 1-2 месяца, как правило, с появлением первых трудностей. Поэтому не стоит форсировать переход к более сложным заданиям. Частично дети выбирают себе новое занятие творчеством. Таким образом, первый этап выполняет также функцию селекции.

В том случае, если мотивация к занятиям сохранилась и укрепляется, интерес углубляется и становится направленным, ребёнок интересуется деталями, новыми приёмами, радуется своим успехам, с удовольствием посещает занятия, – настало время *адаптивного этапа*. Его задача – способствовать адаптации ребёнка в творческом коллективе путём включения его в коллективную деятельность. Именно работа в группе создает основу для осознания самим дошкольником своей творческой направленности. Он впервые сознательно выделяет для себя именно ту деятельность, в которой достигает наибольших успехов. На этапе *«погружения»* воспитанники уже не довольствуются общими представлениями о той деятельности, которой они себя посвящают. Их всё больше интересует контакт с более опытными творческими людьми, чему способствует разновозрастной коллектив творческого объединения во внешкольном учебном учреждении. В этот период педагог должен вооружить старшего дошкольника всеми соответствующими его возрасту и психофизиологическим возможностям методами, приёмами творческого самовыражения, которые он может использовать, в том числе для индивидуальной творческой деятельности.

На заключительном, *конструктивно-творческом*, этапе технологии ребёнок приобретает достаточный творческий опыт для индивидуального самовыражения. Происходит обратный процесс частичной дезинтеграции ребёнка в творческом коллективе за счёт неудовлетворенности коллективными формами творчества («как все») и более яркого проявления его индивидуальности («как никто»). Природа этого внутреннего конфликта, который необходимо решает творчески направленная личность, представлена нами схематически на рисунке 1. В практике работы внешкольных творческих объединений данный кризис обычно разрешается путем перехода воспитанника в группу высшего уровня творческих притязаний. Этим объясняется тот факт, что в большинстве творческих коллективов (оркестров, ансамблей, спортивных клубов) функционируют группы различных уровней подготовки.

Педагогические условия формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении

Схематическая подача разработанной нами технологии не дает представления о процессе её реализации целиком. В связи с этим остановимся на описании наиболее важных педагогических условий её реализации. Для апробации и стабильного использования в практике педагогической технологии формирования творчески направленной

личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении необходимо осуществлять *модернизацию содержания учебных планов и программ*. В частности, необходимо всё содержание учебного процесса дифференцировать по степени сложности и расположить цикличным образом в соответствии с этапами реализации технологии.

В процессе формирования творчески направленной личности педагоги должны создавать *особое творческое пространство на основе субъект-субъектных отношений* с воспитанниками. К личности и профессионализму внешкольного педагога, работающего со старшими дошкольниками, предъявляются повышенные требования. Обобщенно предлагаем использовать комплексное понятие *«творческий потенциал педагога внешкольного учебного учреждения»*, которое включает такие компоненты, как:

1) *мотивационный* (направленность потребностно-мотивационной сферы педагога на поиск и поддержку творческих воспитанников, готовность достигать высокого уровня профессиональной самореализации);

2) *когнитивный* (наличие общих и специальных компетентностей педагога в профессиональной деятельности, интеллектуальных и творческих способностей, понятийного и творческого мышления);

3) *коммуникативный* (наличие эмпатийных, рефлексивных способностей, способность к эмоциональному общению);

4) *инновационный* (способность воспринимать и реализовывать педагогические инновации, заниматься самообразованием и саморазвитием);

5) *личностный* (личностная зрелость, высокая профессиональная мобильность, профессиональная ответственность и педагогическая культура);

6) *аффективный* (способность ощущать эмоциональные состояния воспитанников, умения убеждать);

7) *деятельный* (наличие сформированных творческих компетентностей в определенной области творчества, профессиональные умения и навыки, оформленные в виде творческого стиля профессиональной деятельности);

8) *аксиологический* (система ценностей, мировоззренческих представлений, составляющих рефлексивную основу творческой деятельности педагога).

Заключение

Формирование творческой направленности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении является актуальной научной и практической проблемой современного дошкольного образования. Её актуальность обоснована рядом факторов общественного и личностного характера. Изучение научных трудов психологов и педагогов стало основанием для определения творческой направленности как совокупности устойчивых мотивов, определяющих творческую деятельность, проявляющуюся в стремлении к творчеству, творческих желаниях, потребностях, интересах и наклонностях. Базовыми механизмами формирования творческой направленности выступают: развитие интересов, процессы самовыражения и идентификации, эмоциональной рефлексии и непосредственного включения ребёнка в саму творческую деятельность.

В процессе исследовательской работы нами предложен *концепт технологической поддержки процесса формирования творчески направленной личности старшего дошкольника во внешкольном учебном учреждении*. Описанная технология предполагает *три этапа: ориентировочный («заражение»), адаптивный («погружение») и конструктивно-творческий (самовыражение)*. Реализация технологии предусматривает соблюдение основных условий: модернизации содержания внешкольного образования старших дошкольников, построения особого творческого пространства на основе субъект-субъектных отношений, а также развитие творческого потенциала педагога внешкольного учебного учреждения.

Проведенное нами исследование далеко не до конца раскрывает заявленную проблемы. Требуют своего пояснения методические основы сопровождения творчески направленной личности старшего дошкольника, а также детей других возрастных групп. Только целостный и всеобъемлющий подход к изучению проблемы позволит получить современные научные сведения о природе феномена творческой личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А. Г. Психология индивидуальности. Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 96 с.
2. Бех, І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех. – Чернівці : Бурек, 2015. – Т. 1. – 840 с.
3. Биковська, О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
4. Біла, І. М. Психологія творчого конструювання у дошкільному віці : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / І. М. Біла. – Київ, 2012. – 41 с.
5. Кононко, О. Л. Умови розвитку в ранньому онтогенезі цілісного світобачення / О. Л. Кононко // Наук. вісн. Кременец. обл. гуманітар.-пед. ін-ту ім. Т. Шевченка. Сер. Педагогіка. – 2013. – Вип. 2. – С. 85–91.
6. Кочерга, О. В. Психофізіологія творчості дітей / О. В. Кочерга. – Київ : Шк. світ, 2011. – 118 с.
7. Пустовіт, Г. П. Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект / Г. П. Пустовіт // Позашкільна освіта та виховання. – 2007. – № 1. – С. 2–8.
8. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/raboti-s-l-rubin/princip_tv.html.
9. Семенов, О. С. Творчо спрямована особистість дошкільника – запорука розвитку успішних націй / О. С. Семенов // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 2. – С. 222–232.
10. Semenov, A. Psychologiczno-pedagogiczne wspieranie rozwoju kreatywności dziecka w wieku przedszkolnym / A. Semenov // Edukacja dziecka wobec wyzwań i zagrożeń ponowoczesności : Zb. prac nauk. / Kolegium Nauczycielskie w Bielsku-Białej. – Bielsko-Biała – Katowice – Kraków : Skriptum, 2014. – S. 41–47.
11. Zitek, E. M. Deserve and diverge: Feeling entitled makes people more creative / E. M. Zitek, L. C. Vincent // Journ. of Experimental Social Psychology, 2015. – № 56. – P. 242–248.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.04.2016

Semenov A.S. Forming a Creatively Directed Personality of the Child of the Senior Preschooler in Out-of-school Educational Institution

The article presents the research of a creatively directed personality of senior preschooler and the features its formation in out-of-school educational institution. As the structural components of the studied phenomenon are substantiated such: motivational, intellectual and creative, operational, emotional and volitional, social and communicative. On the grounds of analysis of the structural organization of the creatively directed personality are considered psychological and pedagogical mechanisms of its formation in the pedagogical environment of out-of-school educational institution. The main technological stages of the formation the creatively directed personality are indicative («contamination»), adaptive («immersion»), constructive and creative (self-expression).

УДК 159.922.1

Г.В. Лагонда

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ВЫРАЖЕННОСТИ Я-УСИЛИЙ СУПРУГОВ С ИХ УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬЮ БРАКОМ

Статья посвящена проблеме поиска психологических условий успешности брака. В качестве одного из таких условий рассматриваются Я-усилия супругов. Представляются результаты эмпирического исследования взаимосвязи удовлетворённости браком супругов с уровнем выраженности их Я-усилий. Исследование выполнено более чем на пятистах испытуемых. Анализируются корреляционные связи, выявленные как в выборке в целом, так и при её дроблении на подгруппы. Дробление осуществлялось по таким критериям, как пол и возраст испытуемых, количество детей в семье, тип брака и его порядковый номер, условия проживания супругов и уровень их образования.

Введение

Психологическое здоровье взрослого человека в значительной мере предопределяется состоянием его супружеских отношений. К сожалению, в настоящее время разводы становятся всё более распространённым явлением. Статистика свидетельствует о распаде половины из заключаемых браков, в результате чего страдают сами супруги, их дети, наносится урон интересам общества в целом. Поэтому поиск психологических условий успешности брака является важной научной и прикладной задачей.

В проведённом нами исследовании мы обратили внимание на одно из таких условий – Я-усилия человека. Под Я-усилиями мы понимаем «отношение “Я” человека к собственному же “Я” по порождению новых состояний качеств “Я”» [1, с. 87]. Иными словами, термином «Я-усилия» обозначается активность человека по целенаправленному созиданию и преобразованию собственной жизни, по воплощению в жизнь имеющегося у него потенциала. В своей кандидатской диссертации мы защитили положение о том, что Я-усилия, представляя собой движущую силу личностного развития, являются одновременно показателем этого развития, а значит, и проявлением самоактуализации. Мы выделяем четыре степени выраженности Я-усилий: минимальный, низкий, средний и высокий [1].

Мы выдвинули предположение о существовании прямой тесной корреляционной связи Я-усилий супругов с их удовлетворённостью браком. Основанием данной гипотезы послужило понимание того, что Я-усилия являются компонентом самоактуализации. Самоактуализация, по мнению А. Маслоу, способствует выстраиванию человеком продуктивных, основанных на бытийной любви, отношений с другими людьми [2]. Брак же с психологической точки зрения является разновидностью межличностных взаимоотношений.

Эмпирическое исследование взаимосвязи между Я-усилиями супругов и их удовлетворённостью браком

В проведённом нами эмпирическом исследовании приняли участие 260 супружеских пар. Возраст самого младшего испытуемого – 18 лет, самого старшего – 81. Группу переходного возраста (16–26 лет) составили 152 человека, группу зрелой взрослости (27–55 лет) – 305 человек, возрастную группу инволюционного периода (56 лет и старше) составили 63 человека. В основу разделения испытуемых на возрастные группы легла периодизация психосексуального развития, разработанная Г.С. Василь-

ченко [3]. Стаж совместной жизни испытуемых составляет от полугода до 54 лет. 468 участников исследования состоят в официальном браке, 52 – в незарегистрированном сожительстве. Супругов, состоящих в первом браке – 461, в повторном – 59. Не имеют детей 111 человек; 209 человек воспитывают одного ребёнка; двух детей воспитывают 173 человека; многодетными являются 27 человек (нечётные числа в данном случае отражают тот факт, что далеко не все респонденты воспринимают приёмных детей как собственных). Проживают совместно с родителями 46 супружеских пар, отдельное жильё имеют 214 пар. 237 испытуемых имеют высшее образование, 54 – неоконченное высшее, 229 получили среднее образование.

Среди анкетных данных были и сведения о профессии респондентов. Однако обобщить их оказалось невозможным из-за размытости в современном обществе самого понятия «профессия». Работая не по специальности, часто меняя работу, имея несколько образований и совмещая одновременно несколько разнородных должностей, респонденты зачастую затруднялись однозначно определить свою профессию.

Испытуемые отбирались в случайном порядке. Пары, обратившиеся за помощью в кабинет семейного здоровья при учреждении здравоохранения «Брестский областной психоневрологический диспансер», обследовались «по показаниям». Они проходили психодиагностику супружеских отношений в рамках существующего медицинского протокола. Они давали устное согласие на использование полученных данных в исследовательских целях при условии сохранения анонимности.

Диагностика уровня выраженности Я-усилий супругов осуществлялась с помощью авторской методики КЖ (Концепция жизни) [4]. Для оценки успешности супружества был использован созданный В.В. Столиным с соавторами «Опросник удовлетворённости браком» [5]. Для нахождения корреляционных связей мы воспользовались τ -коэффициентом ранговой корреляции Кендалла, определяющим степень соответствия упорядочения всех пар объектов по двум переменным. Обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 20.

Основные результаты представлены ниже в табличном виде. В скобках приводятся уровни статистической значимости полученных результатов.

Таблица 1. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий испытуемых и удовлетворённостью браком (УБ) каждого из супругов

Я-усилия испытуемых	Я-усилия (собственные)	Я-усилия (партнёра)
УБ испытуемых	–0,094 (0,01)	–0,066 (0,05)

Удовлетворённость браком (УБ) статистически достоверно отрицательно коррелирует как с собственными Я-усилиями испытуемых, так и с Я-усилиями их супругов. Данный факт не просто не подтверждает выдвинутое предположение, но доказывает существование тесной обратной связи между изучаемыми параметрами. Однако прежде чем интерпретировать его, необходимо проанализировать полученные данные с разных сторон. Поэтому выборку испытуемых мы разделили на мужскую и женскую подгруппы.

Таблица 2. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий испытуемых и их удовлетворённостью браком (гендерный аспект)

Я-усилия испытуемых	Я-усилия мужчин	Я-усилия женщин
УБ мужчин	–0,129 (0,01)	–0,021
УБ женщин	–0,103 (0,05)	–0,062

После разделения выборки на мужскую и женскую подгруппы общая тенденция сохранилась. Она заключается в обратной корреляции между выраженностью Я-усилий

и удовлетворённостью браком. Причём это в равной степени справедливо для обоих супругов. Тем не менее обозначилась гендерная специфика. Корреляционные связи в женской подгруппе являются статистически незначимыми, достигая при $\tau = -0,062$ лишь уровня тенденции достоверной связи ($p \leq 0,10$). Отрицательная статистически значимая корреляционная связь, обнаруженная на всей выборке испытуемых, обусловлена главным образом мужской подгруппой. Именно у мужей в супружеских парах выявлена значимая обратная корреляция между степенью выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком. Данное утверждение справедливо как в отношении УБ самих мужчин, так и касательно УБ их жён. Иными словами, высокий уровень развития Я-усилий мужей негативно отражается на успешности брака в целом.

Условия успешности брака могут варьировать в зависимости от специфики конкретного супружества. Поэтому был предпринят анализ данных КЖ с учётом возраста и уровня образования испытуемых, количества воспитываемых ими детей, типа и порядкового номера брака, а также условий проживания супружеской пары.

Таблица 3. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком испытуемых разных возрастных групп

Возрастные группы испытуемых	16–26 лет	27–55 лет	Старше 55 лет
τ Кендалла	–0,077	–0,087 (0,05)	–0,102

При сохранении отрицательных корреляций уровня статистической значимости связи достигают лишь в выборке испытуемых зрелого возраста. В остальных подгруппах вероятность ошибки превышает десятипроцентный порог.

Таблица 4. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком испытуемых с разным уровнем образования

Уровень образования испытуемых	Среднее образование	Неоконченное высшее образование	Высшее образование
τ Кендалла	–0,065	–0,230 (0,05)	–0,093 (0,05)

Тесные обратные корреляционные связи между выраженностью Я-усилий и удовлетворённостью браком продемонстрировали испытуемые с высшим и неоконченным высшим образованием. При наличии среднего образования вероятность ошибки выходит за пределы десяти процентов.

Таблица 5. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком испытуемых, воспитывающих разное количество детей

Количество воспитываемых детей	Бездетные	1 ребёнок	2 ребёнка	Многодетные
τ Кендалла	–0,109	–0,113 (0,05)	–0,052	–0,138

Лишь в подгруппе супругов, воспитывающих одного ребёнка, обнаружена отрицательная статистически достоверная связь между выраженностью Я-усилий и удовлетворённостью браком. В остальных подгруппах коэффициенты корреляции имеют отрицательные значения, однако их величины не позволяют говорить о достоверности связи.

Таблица 6. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком испытуемых, состоящих в разных типах брака

Тип брака	Официальный брак	Незарегистрированное сожительство	Первый брак	Повторный брак
τ Кендалла	–0,121 (0,01)	0,078	–0,107 (0,01)	0,046

Супруги, состоящие в первом браке и состоящие в официальном браке, подтверждают основную закономерность. Согласно ней имеет место тесная обратная корреляционная связь между успешностью брака и выраженностью Я-усилий супругов. Партнёры, состоящие как в незарегистрированном сожительстве, так и в повторном браке, оказываются исключением из данной закономерности. Эти две подгруппы испытуемых обнаруживают положительную связь между изучаемыми переменными, хотя выраженность этой связи статистически недостоверна. По всей видимости, отсутствие гарантий неизблемости брака (незарегистрированное соительство) и убеждённость в этом на собственном опыте (повторный брак) заставляют супругов сосредоточивать усилия на созидании матримониальных отношений.

Таблица 7. – Коэффициенты корреляции между уровнем выраженности Я-усилий и удовлетворённостью браком испытуемых, проживающих в разных условиях

Условия проживания	Самостоятельно	С родителями
r Кендалла	-0,107 (0,01)	-0,028

При отдельном проживании супружеской пары соблюдается выявленная нами закономерность. При совместном проживании она теряет свою силу (коэффициент корреляции приближается к нулю, хотя и сохраняет своё отрицательное значение).

Для полноты представлений по изучаемому вопросу мы предприняли попытку ещё одного варианта обработки данных. Мы разбили испытуемых на семь подгрупп в соответствии с тестовыми нормами опросника удовлетворённости браком, который подразумевает выделение семи уровней успешности брака. Согласно данным нормам, супружеские отношения могут быть абсолютно неблагополучные (0–16 баллов), неблагополучные (17–22 балла), скорее неблагополучные (23–26 баллов), переходные (27–28 баллов), скорее благополучные (29–32 балла), благополучные (33–38 баллов) и абсолютно благополучные (39–48 баллов). В первую группу вошли 27 испытуемых, во вторую – 44, в третью – 49, в четвёртую – 32, в пятую – 42, в шестую – 136, в седьмую – 190. Далее мы рассчитали коэффициенты корреляции между выраженностью Я-усилий и показателями удовлетворённости браком внутри каждой из подгрупп. Целью данной процедуры было желание выяснить, зависит ли выявленная нами закономерность от степени успешности брака.

Таблица 8. – Коэффициенты корреляции между удовлетворённостью браком испытуемых (при разных уровнях УБ) и уровнем выраженности Я-усилий каждого из супругов

УБ (собственная)	0–16	17–22	23–26	27–28	29–32	33–38	39–48
Я-усилия (собственные)	-0,051	-0,064	0,163	-0,013	-0,002	-0,020	-0,032
Я-усилия (партнёра)	-0,274 (0,05)	-0,041	0,047	0,163	-0,059	0,017	-0,008

При разделении выборки испытуемых на подгруппы в соответствии со степенью удовлетворённости браком отрицательные корреляционные связи между изучаемыми параметрами в целом сохраняются. Однако статистической значимости они достигают лишь в абсолютно неблагополучном супружестве и касаются связи УБ испытуемого с Я-силиями партнёра. В подгруппах «скорее неблагополучные» и «переходные» связи приобретают положительную валентность, которая, тем не менее, не достигает порога статистической значимости.

Чтобы выявить гендерные особенности в распределении результатов, каждую из семи подгрупп мы разделили на мужскую и женскую субгруппы. У мужчин их состав оказался следующим: абсолютно неблагополучные – 4, неблагополучные – 18, скорее неблагополучные – 27, переходные – 17, скорее благополучные – 22, благополуч-

ные – 71, абсолютно благополучные – 101. Ввиду малочисленности первой подгруппы при осуществлении расчетов мы объединили её со второй.

Таблица 9. – Коэффициенты корреляции между удовлетворённостью браком мужей (при разных уровнях УБ) и уровнем выраженности Я-усилий каждого из супругов

УБ мужа	0–22	23–26	27–28	29–32	33–38	39–48
Я-усилия мужа	–0,085	0,121	–0,088	–0,031	–0,122	–0,102
Я-усилия жены	–0,128	0,030	–0,115	–0,053	–0,034	0,059

В целом обратный характер корреляций между изучаемыми параметрами сохраняется. Исключение составляет подгруппа с относительно неблагоприятными отношениями. Здесь коэффициенты корреляции имеют положительные значения. При этом ни одно из них не попадает в зону статистической достоверности.

Аналогичные подгруппы выделены и в женской подгруппе респондентов. Их численный состав таков: абсолютно неблагоприятные – 23, неблагоприятные – 26, скорее неблагоприятные – 22, переходные – 15, скорее благополучные – 20, благополучные – 65, абсолютно благополучные – 89.

Таблица 10. – Коэффициенты корреляции между удовлетворённостью браком жён (при разных уровнях УБ) и уровнем выраженности Я-усилий каждого из супругов

УБ жены	0–16	17–22	23–26	27–28	29–32	33–38	39–48
Я-усилия жены	–0,027	–0,054	0,220	–0,063	–0,022	0,105	0,041
Я-усилия мужа	–0,310 (0,05)	0,000	0,057	0,388	0,096	0,065	–0,050

Статистически значимые величины τ Кендалла обнаружены только в подгруппе женщин, абсолютно неудовлетворённых своим браком. И сопряжена эта неудовлетворённость именно с высоким уровнем выраженности Я-усилий их мужей. Начиная с данной подгруппы значения коэффициентов корреляции становятся положительными и нарастают, достигая максимума в переходной подгруппе. Затем они снижаются и у респонденток, абсолютно удовлетворённых браком, снова опускаясь ниже нуля. Следует заметить, что даже в переходной подгруппе значение τ Кендалла не достигает статистически значимой величины ($p = 0,057$).

Заключение

Исследование взаимосвязи между удовлетворённостью браком и выраженностью Я-усилий позволяет нам сделать определённые выводы. По всей выборке испытуемых эта связь носит тесный отрицательный характер. В равной степени это справедливо и в отношении собственных Я-усилий, и в отношении Я-усилий супруга. После разделения выборки на мужскую и женскую подгруппы выяснилось, что найденная обратная связь характерна именно для мужей. Высокие показатели выраженности Я-усилий мужа сопровождаются низкими показателями удовлетворённости браком каждого из супругов. Аналогичные результаты были получены и при изучении таких аспектов самореализации мужчин, как познавательные потребности и креативность (соответствующие результаты не могут быть подробно представлены в рамках данной статьи ввиду ограниченности её объёма) [6]. Мы интерпретируем данный факт в том плане, что мужчинам, по всей видимости, свойственно свои усилия по самореализации и жизнеустройству направлять не на семейное строительство, а на лежащие вне брака и семьи сферы индивидуального и социального бытия. Это может быть профессиональная деятельность, карьерный рост, наставничество, участие в работе политических, управленческих и общественных организаций, волонтерство, самосовершенствование, расширение

возможностей организма и среды обитания и пр. Все подобные интенции, несомненно, суть проявления самоактуализации, которые далеко не всегда способствуют гармонии матримониальных отношений. Именно поэтому анализ биографий людей, названных А. Маслоу самоактуализирующимися личностями, доказывает, что их матримониальные отношения нередко оказывались безуспешными, если не сказать катастрофическими. И именно браки мужчин отличаются в худшую сторону, ярким примером чему являются супружеские отношения А. Эйнштейна [2].

Попытки дробления выборки испытуемых на более мелкие подгруппы, основанные на разных признаках, ни к каким новым результатам не привели. Они приводили лишь к утрате статистической достоверности получаемых результатов.

В завершение необходимо отметить, что между уровнем выраженности Я-усилий супругов внутри пары характерна тесная прямая корреляционная связь: r -коэффициент Кендалла равен 0,607, что соответствует однопроцентному уровню статистической значимости. Предположительно, к такому результату приводит системный характер брачных отношений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лагонда, Г. В. Клинико-феноменологический анализ показателей развития Я взрослого человека : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 01 / Г. В. Лагонда. – Брест, 2000. – 171 л.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
3. Сексопатология : справочник / под ред. Г. С. Васильченко. – М. : Медицина, 1990. – 575 с.
4. Лагонда, Г. В. Готовность к Встрече в системе показателей развития Я взрослого человека : монография / Г. В. Лагонда. – Брест : Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2005. – 152 с.
5. Столин, В. В. Опросник удовлетворённости браком / В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко // Вестн. Моск. ун-та. – 1984. – Сер. 14. Психол. – № 2. – С. 54–61.
6. Лагонда, Г. В. Самоактуализационные условия успешности брака / Г. В. Лагонда // Вестн. Брэсц. ун-та. Сер. 3. Філал. Пед. Псіхал. – 2015. № 1. – С. 154–164.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 10.01.2016

Lagonda G.V. The Relationship between the Expression Levels of I-efforts of Spouses and Their Marital Satisfaction

The article deals with the search of psychological conditions of a successful marriage. Spouses' I-efforts is considered as one of these conditions. The results of an empirical study of the relationship between a marriage satisfaction of spouses and indicators of their I-efforts are submitted. The study was performed by more than five hundred subjects. Correlations detected in the sample as a whole, and in its fragmentation into subgroups are analyzed. The fragmentation was carried out on such criteria as age and gender of the subjects, the number of children in the family, the type of marriage and its serial number, the living conditions of the spouses and their level of education.

УДК 159.92

Е.А. Бай¹, Н.Б. Шишкина²¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²магистр психологии, психолог Территориального центра
социального обслуживания населения Брестского района**ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН
С РАЗНЫМИ ВИДАМИ СОЗАВИСИМОСТИ**

В статье рассматривается актуальная проблема психологического сопровождения молодых женщин с созависимостью, т.е. имеющих склонность к созависимым отношениям. Это является фактором риска в развитии разных форм зависимости (в частности, алкоголизма, наркомании, токсикомании). На основе анализа имеющихся работ авторы определили содержание созависимости как системы личностных качеств и отношений, эмпирическим путем выявили и описали особенности осознания молодыми женщинами с разными видами созависимости эмоциональной сферы, которые проявляются в способности к вербализации эмоциональных состояний, в установках и ожиданиях по отношению к романтической любви, к семье и семейной жизни, в типичных переживаниях. Впервые выявлены и описаны особенности самосознания молодых женщин с созависимостью – будущих специалистов по социальной работе, – которые свидетельствуют о необходимости оказания им психологической помощи. Эмпирические данные, изложенные в статье, являются инструментом психологического анализа и оценки самосознания созависимых молодых женщин.

Введение

Вся жизненная среда человека несет в явной или превращенной форме следы воздействия одного человека на другого. Отношение к окружающим людям является содержанием, постоянно присутствующим в психической реальности каждого как её составляющая, и естественным образом входит во все виды активности. В известном смысле можно сказать, что каждый из нас осуществляет воздействие на другого человека и другой человек оказывает воздействие на нас. Это естественное положение вещей. Проблема же, как представляется, заключается в том, насколько такое воздействие может сделать человека несчастным, лишить активности или придать ей разрушающий характер. В поисках средств защиты от длительной фрустрации люди часто прибегают к стратегиям *аддиктивного поведения*, основанного на патологической потребности в определённых препаратах или занятиях (алкоголь, азартные игры, переедание и т.п.) с целью изменить собственное психологическое состояние и связанное с ним мировосприятие. Оно является одним из самых устойчивых и малообратимых, а также всё более распространяемых поведенческих нарушений, с которыми сталкивается современное общество. Наряду с этим существует большое количество людей, чья жизнь подчинена поведению, пристрастиям и желаниям другого человека. Их мысли, ценности, потребности и интересы становятся направленными только на то, как исправить близкого человека, как постоянно контролировать его поведение. Часто они страдают от таких взаимоотношений, но ничего не могут (или не хотят?) изменить. Такая ситуация всегда наступает задолго до того, как люди осознают это. Опосредованная зависимость одного человека от отношений с другим, как правило значимым, и была названа в зарубежных исследованиях «codependence» (созависимость).

Важность исследования проблемы созависимости обусловлена несколькими факторами. С одной стороны, созависимые отношения мешают полноценной жизни человека, лишая его возможности испытывать удовольствие и радость, самореализовываться и самовыражаться. С другой – склонность к созависимым отношениям является фактором риска в развитии разных форм зависимости (алкоголизма, наркомании, ток-

сикомании). Кроме этого, дисфункциональное поведение, являющееся следствием созависимости, встречается в разной форме повсеместно, что нередко представляется как норма. Это не может не вызывать беспокойство, связанное с будущим нашего общества, с сохранением и приумножением его интеллектуального потенциала.

В психологии имеется ряд научных работ, посвященных исследованию различных аспектов созависимости. Так, в работах Н.Г. Артемцевой, Б. Уайнхолда и Дж. Уайнхолд, М. Битти, Р. Сабби, Е.В. Емельяновой, В.Д. Москаленко представлен анализ понятия «созависимость», свидетельствующий о разных позициях авторов относительно данного феномена. Многих исследователей интересуют факторы, под влиянием которых у людей возникает и развивается созависимость (Е.В. Емельянова, В.Д. Москаленко, И.Г. Малкина-Пых и др.). Доминирующими при этом считается семья, особенно дисфункциональная, а также культурно обусловленные представления о женщине.

Поскольку созависимость не считается устойчивой и не поддающейся изменению личностной характеристикой, большое внимание в психологии уделяется поиску эффективных средств и способов коррекции созависимых отношений и поведения, методов восстановления психики (С.Н. Зайцев, В.Д. Москаленко, Е.М. Раклова). Авторы в основном предлагают использовать коррекционные программы личностного роста, посещение групп взаимопомощи Ал-Анон и индивидуальную работу созависимой женщины с психологом-консультантом.

Вместе с тем анализ научной и научно-методической литературы свидетельствует о том, что имеется небольшое число работ, в которых описываются особенности самосознания созависимых молодых женщин, и это не позволяет создать целостную картину личности данной категории лиц. К ним относятся исследования (Б. Уайнхолда и Дж. Уайнхолд, М. Битти, В.Д. Москаленко). Опыт же практической деятельности психологов территориальных центров социального обслуживания населения, наркологических отделений и центров, центров пограничных состояний показывает, что зачастую наиболее серьезные проблемы в плане установления и поддержания социальных контактов, воспитания детей, самореализации испытывают именно *молодые женщины*. Кроме того, в литературных источниках, например, в монографии Н.Г. Артемцевой «Феномен созависимости: психологический аспект» [1], встречаются указания на то, что представители «помогающих» профессий (учителя, психологи, врачи, специалисты по социальной работе и др.) по роду своей деятельности находятся в своеобразной «группе риска» по степени потенциальной подверженности состоянию созависимости. Однако эмпирического подтверждения этой гипотезы в литературе мы не обнаружили. Поэтому изучение феномена созависимости у представителей этих профессий является, на наш взгляд, важным для профилактики их профессиональной деформации. Следовательно, выбор возрастной категории (молодые женщины) и состава участников исследования (молодые женщины с разными видами созависимости) не случаен.

Цель исследования – выявить и описать особенности самосознания молодых женщин с разными видами созависимости. Задачи исследования:

1. Определить содержание созависимости как системы личностных качеств и отношений.
2. Выявить особенности осознания эмоциональной сферы молодыми женщинами с разными видами созависимости.
3. Выявить установки молодых женщин с разными видами созависимости по отношению к семье и семейной жизни.

Содержание созависимости как системы личностных качеств и отношений

Как явление, требующее научного осмысления и изучения, созависимость стала рассматриваться в психологии сравнительно недавно – в 70-е гг. XX в. Как указывает

Г.В. Морозова [2], термин «созависимость» впервые появился в результате изучения природы химических зависимостей, их воздействия на человека и влияния, которое оказывает на окружающих заболевание химически зависимого. Прежде всего он атрибутировался женщинам, находящимся в родстве с алкоголиком. В дальнейшем применение термина расширилось, и он стал использоваться для описания отношений в семьях с различными (не только алкогольными) формами нездорового поведения, а также для описания любых парных отношений между людьми – носителями того или иного типа нарушений привязанности.

Несмотря на то, что в современной психологии созависимость подвергается тщательному изучению, в этой области остаётся много неразрешённых проблем. В частности, остаётся открытым вопрос об определении понятия «созависимость». Анализ публикаций показывает, что существует много определений созависимости, однако ни одно из них нельзя считать исчерпывающим. В каждом из них делается акцент на каких-то определённых свойствах созависимости, например, на эмоциональном, психологическом, поведенческом состоянии (Р. Сабби); на выученном наборе поведенческих форм и дефектов характера самопораженческого свойства (Э. Ларсен); на зависимости, аддикции отношений (В.Д. Менделевич, В.Д. Москаленко, Н.В. Дмитриева); на проявлении внутриличностного конфликта (Н.Г. Артемцева).

Одна из наиболее существенных характеристик созависимости отражена в определении М. Бити, одного из самых известных специалистов в данной области, который считает, что созависимый – это человек, который *позволил*, чтобы поведение другого человека повлияло на него, и полностью поглощен тем, что контролирует действия этого человека. Другой человек может быть кем угодно: ребенком, взрослым, любовником, супругом, папой, мамой, сестрой, лучшим другом, бабушкой или дедушкой, клиентом; алкоголиком, наркоманом, больным умственно или физически; нормальным человеком, который периодически испытывает чувство печали [3]. Автор подчеркивает, что проблема не в другом человеке, а в нас самих, в том, что мы позволили, чтобы поведение другого человека влияло на нас, и тоже пытаемся повлиять на другого человека.

Неопределенным остаётся не только понимание сути созависимости, но и её *статуса*, а именно: является ли созависимость нормальной реакцией на людей с нарушениями в поведении, или созависимость – это хроническое прогрессирующее заболевание. Ответить на этот вопрос, полагаем, однозначно нельзя, поскольку созависимость относится к многоуровневым феноменам со сложной детерминацией, и то, что на одном уровне может быть определено как болезнь, на другом таковым не является. Например, Г. Клауд [4] исследовал созависимость как базовое явление, понимание которого необходимо для анализа эмоциональных и психологических расстройств. По его мнению, созависимое состояние личности является фундаментальным явлением и лежит в основе невроза.

Таким образом, несмотря на разногласия в трактовке созависимости, исследователи сходятся на том, что это приобретенное личностное образование, затрагивающее все сферы психической организации человека. Оно характеризуется определенными психологическими особенностями и представляет собой результат нарушения привязанности – уникальную для данного индивида стратегию совладания с психотравмой.

На основе анализа и обобщения существующих подходов к определению понятия «созависимость» мы считаем целесообразным определить созависимость как сложное устойчивое психическое состояние, возникающее и реализующееся во взаимоотношениях, опосредствованных вынужденным (или добровольно выбранным) сопричастным существованием и сопереживанием с травмирующим субъектом (значимым человеком) или в травмирующих условиях; созависимость определяет проявление направленности человека, его желаний, стремлений, склонности, убеждений, мировоззрения.

Организация и методика исследования

Для определения особенностей самосознания молодых женщин с разными видами созависимости было проведено эмпирическое исследование на базе Территориального центра социального обслуживания населения Брестского района и социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. В нем приняли участие 40 респондентов, в качестве которых выступили:

1) молодые женщины 20–30 лет (20 человек) из семей, которые состоят на учете в отделении социальной адаптации и реабилитации Территориального центра социального обслуживания населения Брестского района как семьи, члены которых злоупотребляют спиртными напитками; они составили группу А (молодые женщины с созависимостью от человека с химической аддикцией);

2) студентки социально-педагогического факультета Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (20 человек), проживающие в семьях, члены которых не злоупотребляют спиртными напитками; они составили группу Б (молодые женщины с созависимостью – будущие специалисты в «помогающей» профессии «социальная работа»).

Для удобства описания результатов применительно к группе А мы использовали термин «жертвы», к группе Б – «спасатели». Отбор участников в группы был осуществлён на основе результатов выявления у них степени выраженности созависимости с помощью опросника Дж. Фишера [4]. Текст опросника содержит 16 утверждений, отражающих способности человека самостоятельно принимать решения относительно своей жизни и понимать личностные границы другого. Интерпретация результатов осуществлялась по таким критериям: а) умеренно выраженная созависимость (норма), б) выраженная степень, в) опасная степень. Было установлено, что в обеих группах респонденты характеризуются наличием созависимости как личностного образования: в группе А они составили 100%, в группе Б – 91% (у 9% была выявлена *умеренно выраженная степень созависимости, т.е. норма*).

Для выявления особенностей осознания эмоциональной сферы нами использовались 2 методики: «Торонтская шкала алекситимии (TAS)» [5] и «Методика незаконченных предложений» (авторский вариант).

Утверждения теста «Торонтская шкала алекситимии (TAS)» отражают способность человека определить, описать (вербализовать) чувства, которые он испытывает, а также степень готовности анализировать свои проблемы. Нормы теста:

- а) 74 балла и выше – «алекситимический» тип личности;
- б) 62 балла и ниже – «неалекситимический» тип личности;
- в) от 62 до 74 баллов – группа риска.

Методика «Незаконченные предложения» представляет собой 19 фраз, которые респонденту требовалось закончить. Разработка содержания предложений осуществлена Н.Б. Шишкиной на основе анализа литературы и вычленения основных показателей созависимости. Стимульный материал подбирался в соответствии с теми сферами, в которых признаки созависимых отношений и поведения проявляются наиболее ярко. Для интерпретации данных отдельные предложения были сгруппированы нами по категориям. Особенности осознания своей эмоциональной сферы молодыми женщинами с созависимостью выявлялись с помощью 2 категорий:

1. Отношение к любви: «Романтическая любовь – это...»; «В семейной жизни романтическая любовь...»; «Любить – значит...».

2. Негативные переживания, страхи: «Мне хотелось бы перестать бояться...»; «Я злюсь, когда...»; «Я чувствую вину, если...»; «Я огорчаюсь, когда...»; «Меня беспокоит...»; «Я могла бы быть счастливой, если бы...»; «Я плачу, когда...».

Установки молодых женщин с разными видами созависимости по отношению к семье и семейной жизни определялись нами с помощью следующих категорий:

1. Отношение к семье и семейной жизни: «Супружеская жизнь кажется мне...»; «Большинство известных мне семей...»; «Идеальный муж – это...»; «Идеальная жена – это...».

2. Отношение к своему детству, родительской семье: «Думаю, что мой папа...»; «Думаю, что моя мама...»; «Когда я была ребенком...».

3. Отношение к будущему: «Наступит тот день, когда...».

Полученные в ходе эмпирического исследования данные были подвергнуты сравнительному, количественному и качественному анализу, а также математическому анализу с использованием критерия Стьюдента.

Особенности осознания эмоциональной сферы молодыми женщинами с разными видами созависимости

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Торонтская шкала алекситимии (TAS)». Алекситимия – это сниженная способность или затрудненность в вербализации (выражении словами) своих эмоциональных состояний и чувств. Алекситимия свойственна людям, которые по тем или иным причинам ограничено перерабатывают, а значит, и осознают эмоциональные впечатления, переживания, чувства, причины своих поступков.

Анализ количественных данных показал, что среди опрошенных молодых женщин обеих групп имеются различия в проявлении алекситимии. В таблице представлены данные о распределении типов личности в группах респондентов.

Таблица. – Выраженность типов личности у молодых женщин с разными видами созависимости, %

Тип личности	Алекситимический тип	Группа риска	Неалекситимический тип
Группа А	85	10	5
Группа Б	40	15	45

Как показывают данные, отраженные в таблице, большинство (85%) респондентов в группе А и 40% в группе Б набрали 74 балла и выше, что соответствует «алекситимическому» типу личности. Человеку с таким типом личности свойственны трудности в определении (понимании) и описании словами собственных переживаний, чувств; сложности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; бедность фантазии, воображения, очень редкие сновидения; заострение внимания в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.

Следствием алекситимии становится чрезмерный прагматизм и отсутствие творческого отношения к жизни. А ведь творчество – это проявление самовыражения, своей собственной индивидуальности, нестандартности восприятия, радости существования. Отсутствие радости приводит к ощущению серости жизни, «непонятному» чувству («вроде все в порядке, но что-то не так»), к конкретно не обоснованным неудовольствию и неудовлетворенности жизнью. Часто при алекситимии у людей определенного склада личности легко возникают кратковременные, резко выраженные в поведении эмоциональные взрывы, причины которых ими плохо осознаются.

Люди с алекситимией больше других склонны к появлению и развитию психосоматических заболеваний, к депрессии. Алекситимия может свидетельствовать о том, что человек закрыт новому опыту и центрирован на негативных событиях. Нарушена может быть не только эмоциональная сфера, но и личностная, и сфера мышления. Неспособность к рефлексии приводит в личностном аспекте к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром. Познавательная сфера отличается тем, что у человека наглядно-действенное мышление преобладает над абстрактно-логическим, он не использует возможности своего воображения, о чем сви-

детельствует отсутствие склонности к мечтам и фантазиям. Он также мало использует мыслительные процессы, как категоризация и символизация.

Можно предположить, что высокий процент выраженности алекситимии в группе молодых женщин-«жертв» может быть как устойчивой чертой личности, так и защитной реакцией на депрессию или тревогу, которые свойственны людям, находящимся в токсичных отношениях.

Принципиальные различия между группами респондентов получены и по «не-алекситимическому» типу личности: в группе А он представлен всего 1 испытуемым (5%), а в группе Б количество таких респондентов в 9 раз больше (45%). Следовательно, у 75% опрошенных созависимых женщин снижена или затруднена вербализация эмоциональных состояний и чувств. Сопоставив степень выраженности созависимости и степень выраженности алекситимии, мы обнаружили статистически значимую корреляцию между ними только в группе А (на уровне значимости 0,01). Т.е. описанные выше особенности выступают у молодых женщин с созависимостью «жертвы» как устойчивые личностные характеристики.

Отношение к любви молодых женщин в группе А в основном характеризуется негативными установками: 60% не верят в романтическую любовь, в том числе в семейной жизни, считая, что это «игра разума», «гормоны», «только в книжках», «иллюзия». У большинства представителей группы Б (80%), наоборот, выявлены *положительные установки* в отношении романтической любви (это «*проявление нежности и заботы о другом человеке*», «*прекрасно*», «*чувство легкости*», «*возможность развиваться вместе*», «*сюрпризы*»).

Жертвенная позиция в отношении любви была выявлена у большинства (80%) женщин группы А. Они убеждены, что любить – это значит «*жить для другого*», «*жертвовать*», «*жить жизнью любимого*», «*идти за любимым до конца*», «*хотеть быть с любимым всегда*», «*ложиться спать и вставать с мыслью о любимом, с его именем и образом*»). Остальные респонденты дали социально приемлемые ответы: «*доверять*», «*уважать*», «*прощать*», «*понимать*». В группе Б ситуация более благоприятная: *жертвенная позиция* в любви («*жертвовать*», «*отдавать себя другому*») выявлена всего у 15% респондентов. *Позиция жертвы* проявляется в том, что человек перекладывает ответственность за свою жизнь на другого, тем самым избавляя себя от необходимости принимать решения. Она может быть опасной в случае домашнего насилия, алкоголизма супруга или других членов семьи, так как позволяет человеку манипулировать теми, кого он обвиняет в своих неудачах, вызывая чувство вины у них (особенно если это близкие люди). Человек даже приобретает определённую власть над близкими, потому что они чувствуют себя виноватыми за его «страдания».

Анализ особенностей осознания респондентами негативных переживаний и страхов показал, что большинство в обеих группах (по 55% в каждой) испытывают чувство злости, которое вызывается разнообразными действиями других людей («*меня достают*», «*предают*», «*раздражают*», «*нарушают мои границы*», «*дети не слушаются*», «*меня обманывают*», «*не понимают*», «*обижают*», «*не слушают*», «*ребенок вредничает*»). Еще большее количество опрошенных (60%) переживают различные страхи, среди которых доминируют социальные: они «*боятся себя*», «*одиночества*», «*собственного будущего*», «*сделать ошибку*», «*говорить*», «*просто людей*». При этом у четверти (25%) молодых женщин с созависимостью «жертвы» присутствует *страх как постоянно возникающее состояние*: они «*боятся всего*».

У будущих специалистов по социальной работе тотальный страх не обнаружен. Зато третья часть из них подвержена биологическим («*темнота*», «*пауки*», «*болезни*», «*раздвоение личности*») либо экзистенциальным страхам («*смерть*», «*старость*»), что может негативно сказаться на их способности оказывать профессиональную помощь и поддержку людям, оказавшимся в сложных жизненных обстоятельствах.

Установки молодых женщин с разными видами созависимости по отношению к семье и семейной жизни

Анализ отношения респондентов с разными видами созависимости к семье и семейной жизни (по результатам методики незаконченных предложений) показал, что оно неодинаковое. В группе А у 80% молодых женщин было выявлено *отрицательное отношение* к супружеской жизни. Завершение фразы «Супружеская жизнь кажется мне...» содержало у них следующие слова и выражения: *«нелепостью, скучной, общезжитием, необходимостью, адом»*. Супружеская жизнь в сознании остальных опрошенных представлена как «союз», «веселая», «счастливая», «ответственность», что свидетельствует о *положительном отношении* к ней. При этом у большинства из них отсутствуют четкие представления о том, как муж должен относиться к жене, так как только 45% из них описали качества идеального мужа, по мнению же 40% *«таких не бывает»*. Опасность этой тенденции состоит в том, что женщины с созависимостью «жертвы» могут воспринимать дисфункциональное поведение близких людей как норму.

Молодым женщинам с созависимостью «спасателя» свойственны положительные установки и ожидания по отношению к семейной жизни: половина из них (50%) считают супружескую жизнь *«счастьем, хорошей, интересной, яркой, радостной, романтической»*. У другой половины респондентов (50%) были выявлены *социально приемлемые ответы* («Супружеская жизнь кажется мне... *ответственной, сложной, трудной*»). У них обнаружены также более реалистические представления о других семьях, более четкие представления о том, как муж должен к ним относиться. Все респонденты данной группы называют определенные качества идеального мужа, и большинство из них содержат отношение к жене (*«любящий», «заботливый», «добрый», «понимающий»*).

Отношение к своему детству, к родительской семье молодых женщин группы А характеризуется тем, что у большинства из них имеется положительный образ родителей (в большей степени матери, чем отца), который сочетается с отрицательным отношением к своему детству в целом и к себе в детстве. Так, 65% этих женщин характеризуют своих матерей как *«добрая», «любимая», «самая лучшая», «хорошая»*. На отрицательный образ матери указывают ответы 25% респондентов (*«тиран», «плохая», «как комендант», «монстр»*). Почти столько же считают, что отец *«самый лучший», «меня любил», «был идеален»*. Но у многих респондентов (40%) в образе отца присутствуют *негативные характеристики* (*«безразличный», «эгоист», «меня не понимал»*). Следует подчеркнуть, что все ответы молодых женщин с созависимостью «спасателя» указывают только на *положительный образ отца* и 90% – на *положительный образ матери*.

Оценивая свое детство (*«Когда я была ребенком...»*), большинство респондентов (70%) группы А используют характеристики со знаком «минус»: *«была несвободна», «много обижалась», «не слушалась», «хотела быстрее повзрослеть», «была разбалованной»*. Только третья часть молодых женщин с созависимостью «жертвы» оценивает своё детство позитивно (*«было хорошо», «я была счастлива», «скучаю по тому времени»*).

В группе Б большинство ответов (55%) носят нейтральный описательный характер (*«ходила в школу», «мечтала», «была послушной», «неугомонной», «у меня были посылки»*). У трети респондентов (30%) – положительная оценка детства (*«всё было хорошо», «было меньше проблем», «было круто»*). Только 15% указывают на оценку, близкую к отрицательной (*«боялась темноты», «плохо спала», «я не была ребенком»*).

Анализируя полученные ответы респондентов на завершение предложения «Наступит тот день, когда...», мы установили, что *оптимистически* относятся к своему будущему меньшинство (40%) молодых женщин с созависимостью «жертвы» и почти все (95%) – «спасателя». Это нашло отражение в таких высказываниях, как *«все люди будут любить друг друга», «у меня всё получится», «я буду счастлива», «выйду*

замуж», «закончу университет», «буду зарабатывать». Но 60% респондентов группы А настроены на будущее негативно: «останусь одна», «умру», «буду старой».

Заклучение

1. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что созависимость возникает и развивается не только в отношениях с зависимым человеком или у членов дисфункциональных семей («жертвы»), но и у представителей помогающих профессий («спасатели»).

2. Особенности осознания эмоциональной сферы молодыми женщинами с разными видами созависимости состоят в том, что у большинства из них снижена (затруднена) вербализация эмоциональных состояний и чувств. Их отношение к любви характеризуется негативными установками и жертвенной позицией. Молодые женщины с созависимостью осознают наличие у себя переживаний, которые чаще всего имеют негативный характер (в основном злости на других) и социальных страхов.

3. Отношение к семье и семейной жизни у молодых женщин с разными видами созависимости прямо противоположное: «жертвы» характеризуются преобладанием негативных установок и ожиданий, сочетанием положительного образа родителей с отрицательным отношением к своему детству и к себе в детстве; достаточно пессимистичным образом своего будущего. У представителей группы «спасателей», наоборот, обнаружены положительные установки и ожидания; образ своего будущего у них достаточно оптимистичен.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: психологический аспект [Электронный ресурс] / Н. Г. Артемцева. – М. : РИО МГУДТ, 2012. – 222 с. – Режим доступа: http://www.iidp.ru/paper/files/monography_artemceva2012.pdf. – Дата доступа: 12.10.2015.
2. Морозова, Г. В. Созависимость. Модель феномена и практика психокоррекции / Г. В. Морозова. – Ульяновск : Ульян. гос. пед. ун-т, 2009. – 139 с.
3. Яценко, Ю. Т. Двойная жизнь : пособ. для алкогольнозависимых и членов их семей / Ю. Т. Яценко. – М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2001. – 94 с.
4. Москаленко, В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 325 с.
5. Ереско, Д. Б. Алекситимия и методы её определения при пограничных психосоматических расстройствах : пособие для врачей и мед. психологов / Д. Б. Ереско. – СПб. : НИПНИ им. Бехтерева, 2005. – 25 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.04.2016

Bai A.A., Shishkina N.B. Self-awareness Peculiarities of Young Women with Different Types of Codependency

In this article we examine the relevant subject of psychological assistance (or support) for young women with codependency issues, i.e. women who are predisposed to codependent relationships, which is a known risk factor for the development of other forms of addiction, and in particular alcoholism, drug addiction, and substance abuse. Based on the analysis of the available research, we have identified the particular qualities of codependency as characteristic for such individuals. Our empirical data identifies and describes the way young women with codependency issues perceive their emotional state. Such perception manifests itself in the ability to verbally express one's feelings and emotions in different settings, as well as in the attitudes and expectations towards romantic love, family and relationships. Our study is the first to identify and describe the aspects of self-awareness young women experience in terms of codependency, with study participants being female future professional social-workers. The identification of these specific traits confirms the need to provide psychological assistance and support to women with codependency issues. The empirical data revealed in this article represents an instrument for the psychological analysis and evaluation of self-consciousness in young women with co-dependency issues.

УДК 159.9 + 37.013.42

И.Е. Валитова¹, А.А. Галиновская²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии развития
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина²преподаватель каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина**СЕМЕЙНЫЕ ФАКТОРЫ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ
У ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ**

В статье обсуждаются семейные факторы, влияющие на формирование у девушек-подростков склонности (предрасположенности) к нарушениям пищевого поведения. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей пищевого поведения девушек подросткового возраста, их отношения к собственному весу и внешности. Выделены критерии предрасположенности девушек-подростков к нарушениям пищевого поведения. Установлено, что проблемы питания у девушек-подростков связаны с особенностями детско-родительских отношений. Описаны особенности внутрисемейных отношений, личностные качества отца и матери в семьях девушек с предрасположенностью к нарушениям пищевого поведения.

Введение

Нарушения пищевого поведения, в частности, нервная анорексия и нервная булимия, представляют собой актуальную медико-психологическую проблему. Интерес к изучению расстройств пищевого поведения определяется не только увеличением количества таких случаев, но и тяжестью их протекания, высокой вероятностью летального исхода, проблемами в социальном взаимодействии, одиночеством, ухудшением соматического и психологического здоровья. Заболеванию подвержены как мужчины, так и женщины, однако следует отметить, что 90–95% случаев приходится на женщин. В настоящее время в Республике Беларусь около 45 тыс. женщин в возрасте от 10 до 30 лет страдают расстройствами пищевого поведения.

Значимость приема пищи в разных культурах и у людей разных национальностей различается. Питание является одной из основных составляющих восточной психологической модели ценностей, в рамках которой вырабатываются собственный образ красоты тела (как правило, привлекательнее и здоровее считается полный, упитанный человек с хорошим аппетитом) и отношение к тому, как и сколько ест ребенок или взрослый. На уровне бытовых отношений высшая степень гостеприимства проявляется в предложении большого количества продуктов питания. Нормальным поведением в период стресса считаются повышение аппетита и усиленное питание и т.н. феномен «заедания стресса». В западной психологической модели ценностей питание само по себе не является ценностью и гостеприимство не включает в обязательном порядке процесс питания. Ценностями являются контроль над приемом пищи, ориентация на иные стандарты красоты и эстетики: стройность, худобу, спортивность – в противовес упитанности в рамках восточной модели [1; 5; 10].

Культурные различия помогают объяснить гендерные различия в случаях нарушений пищевого поведения. В нашем обществе внешнему виду женщин уделяется большее внимание, чем внешнему виду мужчин. Некоторые психологи убеждены в том, что такой двойной стандарт заставляет женщин сильнее беспокоиться о похудении и придерживаться диеты, что и приводит к более частым случаям расстройств пищевого поведения [18; 19].

Многие психологи (О.А. Скугаревский, Ю.Г. Фролова) убеждены, что на рост числа серьезных расстройств пищевого поведения большое влияние оказывают современные западные стандарты женской привлекательности [17; 21]. В последние годы

эти стандарты изменяются с заметным сдвигом к худобе. Поскольку худоба особенно ценится в индустрии моды, среди актеров, танцоров и некоторых спортсменов, представители этих групп сильнее беспокоятся о своем весе. Средства массовой информации всячески пропагандируют образ женщины с идеальной фигурой, достигающей успеха во всех сферах жизнедеятельности.

Западное общество не только восхваляет худобу, но и создает климат, благоприятный для проявления предубежденного отношения к людям всех возрастов с избыточным весом. В одном из проведенных исследований будущим родителям показывали фотографии толстощекого ребенка, ребенка со средним весом и худощавого. Первого они оценили как менее дружелюбного, менее активного, менее сообразительного. Они предпочли бы, чтобы их будущий ребенок был похож на изображенного на последней фотографии, а не на первой. В другом исследовании дошкольники, которым предоставляли право выбора куклы для игры, всегда выбирали не «толстушку», а «худышку», хотя и не могли объяснить почему [4; 8; 15].

Одним из наиболее чувствительных к влиянию таких стереотипов является подростковый и юношеский возраст. Вступая в подростковый возраст, девушка испытывает беспокойство по поводу своего внешнего вида. В ряде случаев это приобретает характер дисморфофобии, испытываемой поначалу лишь в отношении отдельных компонентов образа тела (ступней, ног, рук), затем в отношении общего образа тела (длины и веса), а впоследствии в отношении социально значимых характеристик (лица, голоса).

Стремление соответствовать общепринятым стандартам, подкрепленное культивируемой в семье ориентацией на успех, заставляет девушек строго придерживаться диет, всячески стремиться к контролю массы тела, предпринимая для этого самые жесткие меры. Это, в свою очередь, может перерасти в расстройства пищевого поведения, препятствующие нормальному социальному функционированию ребенка и серьезно влияющие на его здоровье. В частности, появляются различные соматические заболевания (со стороны желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы, половой системы), а также психологические нарушения (стремление к похудению, несмотря на крайне низкий вес, повышенная тревожность, подавленность, агрессивность).

В последние годы при объяснении причин появления нервной анорексии или нервной булимии специалисты прибегают к многостороннему рассмотрению факторов риска. Чем больше таких факторов в данный момент, тем выше риск развития расстройства. Среди лидирующих факторов можно назвать социокультурные условия (социальное и семейное давление), психологические проблемы (когнитивные расстройства, угнетенное состояние) и биологические факторы [10; 14; 21].

Многие исследователи, занимающиеся нервной анорексией, тщательнее изучают условия жизни и воспитания детей, характерологические особенности родителей, «семейный микроклимат», преморбидные черты пациентов, их физическое и психическое развитие, воздействие различных патогенных факторов [6; 22].

Значимыми семейными паттернами в формировании девиантного пищевого поведения считаются традиции отношения к пище и ритуалы питания. Например, в семье возможно чрезмерное (сверхценное) внимание к пище с традициями насильственного кормления. Считается, что в семьях большинства больных имеет место культ еды либо подчеркнутое пренебрежение к ней. Кроме того, в таких семьях постоянно ведутся разговоры о «некрасивости полноты», «утонченности вкуса». Пища нередко становится в семье единственным средством коммуникации с родителями, вследствие чего матери больных рассматривают отказ детей от приема пищи как личное оскорбление [12].

Перекармливание также бывает связано с семейными традициями питания и чрезмерным односторонним использованием пищи с целью доставить ребенку удовольствие и успокоение. Часто бывает, что родители предлагают ребенку еду вместо удо-

влетворения его актуальных потребностей и хорошо относятся к нему, только лишь когда он хорошо ест. В результате ребенок растет, не осознавая своих эмоциональных потребностей и не зная, когда он голоден, а когда сыт. Не полагаясь на свои ощущения, такой ребенок ориентируется на родителей, не чувствует себя хозяином собственного тела, не контролирует собственное поведение, потребности и импульсы [20].

Большинство исследователей отмечают тот факт, что членам семей больных с нарушениями пищевого поведения присущ ряд общих особенностей. В частности, отмечается, что матери девушек, как правило, обладают чертами властности, деспотичности. Они склонны подавлять волю детей и лишают их всякой инициативы [12]. Кроме того, такие матери отличаются высоким уровнем самоутверждения и честолюбия. Часто из-за нереализованных в прошлом возможностей они всю свою энергию и властность проявляют в семье, используя для этого детей [3; 6]. Отцы же, наоборот, обладают прямо противоположными чертами характера: они неактивны, малодушны, мрачны, необщительны, в семье находятся на вторых ролях. В то же время отмечается, что в таких семьях отцы могут быть деспотами, активно вмешиваться в различные сферы жизни дочери. В целом в таких семьях чаще доминирует женский авторитет, будь это мать или бабушка. Отцы находятся по большей части вне эмоционального поля, так как матери их скрыто или явно подавляют. Это снижает их ценность в глазах семьи, на что они реагируют, отдаляясь еще сильнее, а это дает матерям простор для расширения сфер доминирования [12].

Исследования однозначно указывают на роль отношений в семье в возникновении нервной анорексии и нервной булимии. Особенности межличностных взаимодействий в семье (жесткость границ, эмоциональная зависимость членов семьи, стремление к успеху), а также личностные качества родителей (авторитарность матери, пассивность отца) оказывают прямое влияние на формирование личности ребенка, его самооценки, принятие себя и своей внешности (Х. Браш, М.В. Коркина, В.Д. Менделевич).

Особо уязвимым в этом отношении является подростковый возраст, который характеризуется как возраст второго рождения личности, обращения сознания подростка на самого себя, возникновения чувства взрослости и связанного с этим противостояния с миром взрослых. Однако роль семейных факторов в формировании предрасположенности к нарушениям пищевого поведения еще не стала предметом исследований. Поэтому мы определили цель исследования: выявить особенности внутрисемейных отношений, способствующих формированию склонности к нарушениям пищевого поведения у девушек-подростков.

Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование было проведено на базе средних школ г. Бреста. В исследовании приняли участие 57 девушек – учащихся 8–9 классов, возраст испытуемых 14–15 лет (старший подростковый возраст).

Исследование проводилось в два этапа. Целью первого этапа стал отбор девушек, имеющих такие особенности пищевого поведения, которые могут рассматриваться как признаки предрасположенности к его нарушениям. Девушкам предлагалось три методики, которые предъявлялись в следующем порядке: 1) проективная методика «Автопортрет», 2) Голландский опросник пищевого поведения, 3) шкала оценки пищевого поведения.

1. Проективная методика «Автопортрет» [2] позволяет выявить индивидуально-типологические особенности человека, его представления о себе, своей внешности и своей личности. В данной работе мы использовали интерпретацию Р. Бернса. Испытуемому предлагался чистый лист бумаги, набор карандашей и предъявлялась инструкция: «Нарисуйте свой портрет».

2. Голландский опросник пищевого поведения DEBQ (The Dutch Eating Behavior Questionnaire) [8] (далее – Голландский опросник) предназначен для выявления ограничительного, эмоциогенного и экстернального поведения. Первые 10 вопросов опросника представляют шкалу ограничительного пищевого поведения, которое характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижение или поддержание желаемого веса посредством самоограничения в питании. Следующие 13 вопросов представляют шкалу эмоциогенного пищевого поведения, при котором желание поесть возникает в ответ на негативные эмоциональные состояния. При этом 9 пунктов шкалы касаются определенных эмоциональных состояний, таких как раздражение, подавленность (растерянность), гнев, ожидание, неприятности, тревога (беспокойство, напряжение), ощущение того, что все плохо, испуг, разочарование, эмоциональное потрясение (расстройство), а 4 пункта – состояний со смешанными эмоциями: когда нечего делать, одиночество, когда кто-то подводит, скука или возбуждение. Остальные 10 вопросов касаются экстернального пищевого поведения, при котором желание поесть стимулирует не реальное чувство голода, а внешний вид еды, ее запах, текстура либо вид других людей, принимающих пищу.

3. Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП) [13] предназначена для оценки нормативности/дезадаптивности ключевых феноменов отклоняющегося пищевого поведения с учетом факторной структуры опросника: «Стремление к худобе», «Булимия», «Неудовлетворенность телом», «Неэффективность», «Перфекционизм», «Недоверие в межличностных отношениях», «Интероцептивная некомпетентность». Мы использовали русскоязычную адаптацию методики «Шкала оценки пищевого поведения» О.А. Ильчик, С.В. Сивухи, О.А. Скугаревского, С. Суихи.

На втором этапе мы выявляли семейные факторы, приводящие к формированию склонности к нарушениям пищевого поведения. За основу мы взяли методику «Незаконченные предложения» Сакса-Леви и методику «Генограмма».

Методика «Незаконченные предложения» [16] используется для выявления отношения испытуемого к жизненным обстоятельствам, к самому себе, к окружающим и т.д., выявляет скрытые или даже неосознаваемые переживания, которые не удастся выявить в свободной беседе. В методику «Незаконченные предложения» мы включили 22 вопроса: 12 вопросов из методики Сакса-Леви, 10 мы разработали самостоятельно. К ним относятся прежде всего вопросы об отношении к внешности испытуемого, диете, собственным вещам, а также поведение за столом. Сюда же относятся вопросы об отношении родителей к девушке-подростку. Список незаконченных предложений: «Когда я была ребенком...», «Думаю, что мой отец редко...», «Я всегда хотела...», «Мне нравится, когда мама...», «Мне не нравится в себе...», «Я хотела бы, чтобы мой отец...», «Моя наибольшая слабость заключается в...», «Я могла бы быть очень счастливой, если бы...», «Будущее кажется мне...», «Моя семья обращается со мной как...», «Наступит тот день, когда...», «Что касается диеты, моя мама...», «В детстве я чувствовала вину за то, что...», «Я люблю свою мать, но...», «Я сделала бы все, чтобы забыть...», «За столом я обычно...», «Мой папа говорит, что я...», «Я считаю себя...», «Часто мне кажется, что я...», «Я люблю, когда родители...», «Идеалом женщины для меня является...», «Я люблю, когда мои вещи...».

Затем испытуемым была предложена методика «Генограмма» [7], разработанная М. Боуэном и служащая для анализа семейной истории. Девушкам предлагалось нарисовать генограмму своей семьи, используя предложенные символы, в том числе обозначение характера отношений между членами семьи. Девушкам раздавались бланки с описанием символов, чистый лист и вопросы, на которые испытуемым необходимо было ответить после заполнения генограммы. Вопросы отражают характер отношений между членами семьи и семейные роли.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе нашего исследования мы отбирали девушек-подростков, которые имеют особенности пищевого поведения. Мы выделили критерии, по которым будем считать девушек имеющими особенности пищевого поведения. Первым критерием стало наличие одного из двух типов нарушений пищевого поведения (ограничительного и эмоциогенного). Мы посчитали целесообразным не включать экстернальный тип нарушения пищевого поведения в число критериев, т.к. он не дает основания диагностировать склонность к анорексии или булимии у девушек, а означает, что желание поесть возникает при виде красиво оформленного блюда, вкусного запаха пищи или других внешних факторах [11].

Среди шкал ШОПП мы выделили 4 шкалы, которые в большей степени отражают восприятие девушкой собственного тела: стремление к худобе, неудовлетворенность телом, поведение девушки в отношении к пище (булимия), а также неадекватно завышенные требования к себе (перфекционизм). Мы посчитали, что остальные характеристики: неэффективность, недоверие в межличностных отношениях, интероцептивная некомпетентность – не обязательно говорят о наличии отклоняющегося пищевого поведения, а могут встречаться при неэффективных межличностных взаимоотношениях. После анализа полученных результатов мы разделили испытуемых на 3 группы:

1. Девушки, не имеющие особенностей пищевого поведения ни по одному из критериев.

2. Девушки, имеющие нарушения по одному или нескольким типам по шкалам Голландского опросника пищевого поведения, но не имеющие отклонений по шкалам ШОПП. В эту же группу мы отнесли девушек, не имеющих нарушений пищевого поведения по шкалам Голландского опросника, но имеющих отклонения по шкалам ШОПП (неудовлетворенность телом, булимия, стремление к худобе, перфекционизм).

3. Девушки, имеющие один из двух типов нарушений пищевого поведения (ограничительный, эмоциогенный), а также имеющие отклонения по одной или нескольким шкалам ШОПП (неудовлетворенность телом, булимия, стремление к худобе, перфекционизм).

В первую группу вошли 21% девушек (13 человек). Эти испытуемые не имеют особенностей пищевого поведения ни по одному из критериев. Во вторую группу вошли 33% девушек (19 человек). Эти испытуемые имеют нарушения по одному или нескольким критериям. В частности, 69% девушек-подростков из этой группы имеют ограничительный и/или эмоциогенный тип пищевого поведения, однако не имеют соответствующих критериев по шкале оценки пищевого поведения. 31% испытуемых имеют нарушения по одной или нескольким характеристикам из шкалы нарушений пищевого поведения, однако тип их пищевого поведения не является отклоняющимся; при этом пятая часть (21%) из них имеет неудовлетворенность собственным телом, однако не ограничивает себя в питании. У трети девушек (34%) наблюдаются нарушения по шкале «булимия». 17% девушек-подростков имеют выраженный перфекционизм.

В третью группу вошли 46% девушек (25 человек). Эти испытуемые имеют ограничительный и/или эмоциогенный типы пищевого поведения, а также подкрепляют это поведение соответствующими психологическими характеристиками (перфекционизм) и клиническими признаками (чрезмерное беспокойство о весе, наличие эпизодов переедания и очищения, неудовлетворенность собственным телом).

Для дальнейшего исследования мы разделили девушек на две группы. К первой группе мы отнесли девушек, имеющих особенности пищевого поведения. Они характеризуются неудовлетворенностью своим внешним видом, отдельными частями своего тела, стремлением к худобе. С целью достижения желаемого веса и его поддержания они используют ограничительный тип поведения либо используют пищу в качестве

«заедания» негативных эмоциональных состояний. Эти девушки характеризуются повышенной требовательностью к себе и своему внешнему облику.

Ко второй группе мы отнесли девушек-подростков, не имеющих особенностей пищевого поведения. Они адекватно оценивают свою внешность, удовлетворены своим телосложением, хотя при этом некоторые из них используют ограничение в питании. Несмотря на это, они не имеют признаков нарушения пищевого поведения по приведенным критериям.

Целью следующего этапа стало выявление тех семейных факторов, которые могут способствовать формированию склонности к нарушениям пищевого поведения. На этом этапе мы использовали методики «Незаконченные предложения» и «Генограмма». В качестве метода обработки результатов мы использовали контент-анализ. Для интерпретации результатов отдельные предложения были сгруппированы по следующим категориям.

1. Роль матери в семье. Доминирование и стремление матери к власти подавляет волю девушки-подростка и лишает ее всякой инициативы, ограничивает свободу и независимость девушки, вследствие чего она стремится найти сферу, которую сможет контролировать. Такой сферой становится собственное тело и вес. О роли матери в семье свидетельствуют ответы на вопросы «Кто в семье выглядит волевым человеком?» и «Кто самый авторитетный?» («методика Генограмма»). Около половины девушек первой группы (48%) указали на то, что наиболее авторитетным и волевым человеком в семье является мать. 10% респондентов в числе волевых членов семьи указали также себя и сестру. 1 девушка ответила, что волевым человеком в ее семье является бабушка, 1 девушка указала себя как самого авторитетного члена семьи. Пятая часть испытуемых второй группы считает, что в их семье авторитетным и волевым человеком является мать. Таким образом, можно говорить о том, что более чем в половине семей, в которых есть девушки, имеющие отклоняющееся пищевое поведение, женщина является наиболее волевым и авторитетным человеком среди других членов семьи.

С целью выявления различий между двумя группами испытуемых мы использовали критерий χ^2 Пирсона. Выявлено, что характеристики матерей девушек первой и второй групп, а также их роль в семье различны ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 43,200$; $\chi^2_{\text{крит.}} = 11,345$, $p < 0,01$). Матери девушек первой группы выглядят более волевыми, авторитетными, проявляют больше жесткости в воспитании. Также они характеризуются стремлением проявлять чрезмерную заботу в отношении девушки-подростка. Об этом свидетельствуют ответы на вопросы «Я люблю свою мать, но...», «Мне нравится, когда мама...».

2. Роль отца в семье. В таких семьях отцы обладают противоположными (в сравнении с матерями) чертами характера: они неактивны, имеют слабую волю. Доминирование матери снижает ценность отца в глазах семьи. О роли отца в семье свидетельствуют ответы на вопросы «Думаю, что мой отец редко...», «Я хотела бы, чтобы мой отец...» (методика «Незаконченные предложения»), «Кто в семье выглядит волевым человеком?», «Кто самый авторитетный?» (методика «Генограмма»). Только треть респондентов указали, что самым волевым человеком в их семье является отец. 16% считают отца самым авторитетным. Это может свидетельствовать о том, что отцу в семье принадлежит пассивная роль; он мало участвует в воспитании и досуге детей. При этом часть респондентов отмечает у отцов отрицательные качества, жесткость в воспитании, вредные привычки.

Около половины (47%) девушек второй группы указали, что в их семье самым волевым и авторитетным человеком является отец. Можно видеть, что в половине этих семей авторитетный статус приписывается отцу. У части испытуемых отец и мать в равной степени обладают этими качествами. Треть испытуемых первой группы считает, что отец мало времени проводит в семье, редко бывает дома. Например, испытуемые

отвечали, что хотели бы, чтобы отец «был бы с нами чаще», «был в моей семье», «меньше работал, больше отдыхал». Также о недостатке внимания со стороны отца свидетельствуют ответы испытуемых: «редко дарит подарки», «редко катал меня на лодке», «хотела бы, чтобы чаще покупал игрушки». На это указали 28% испытуемых. В то же время можно говорить о том, что часть респондентов характеризуют отца отрицательно. Например, испытуемые отвечали, что отец «может сорваться и сказать непечатные слова», хотели бы, чтобы их отец стал добрее, чаще радовался, чтоб у него не было вредных привычек. Можно сделать вывод, что в целом в таких семьях доминирует женский авторитет. Матери явно или скрыто подавляют отцов, что снижает их ценность в глазах семьи. Это способствует еще большему отдалению мужчин от главных сфер жизни семьи.

3. *Ориентация на успех.* Как правило, в таких семьях все члены семьи ориентированы на социальный успех, имеют высокие требования в отношении себя и окружающих. Об ориентации семьи на успех свидетельствуют ответ на вопрос «Кто в семье ориентирован на успех?» (методика «Генограмма»). Более половины респондентов первой группы (52%) ответили, что все члены их семьи ориентированы на успех. При этом можно видеть, что эти девушки (в отличие от девушек второй группы) как членов семьи, стремящихся к успеху, отдельно выделяли сестер. Мы можем предположить, что в таких семьях существует соперничество между сиблингами, и девушки-подростки могут испытывать чувство неполноценности по отношению к своим сестрам. Во второй группе девушек преимущественно отцы ориентированы на успех, что подчеркивает их главенствующую роль в семье. Ответы испытуемых свидетельствуют: более чем для половины семей девушек первой группы характерна ориентация всех членов на социальный успех в отличие от семей девушек второй группы, в которых стремление к успеху в большей степени характерно для отца.

4. *Отношение матери к диетам.* Для семей, имеющих девушек с особенностями пищевого поведения, характерно культивирование представлений об идеальной фигуре, разговоры о некрасивости полноты, чрезмерное внимание уделяется здоровому питанию, диетам, стремлению к похудению. Об отношении матери к диетам свидетельствуют ответы на вопрос «Что касается диеты, моя мама...» (методика «Незаконченные предложения»). Ответы испытуемых разделились почти поровну: 48% испытуемых ответили, что их матери положительно относятся к диетам. Например, встречались такие ответы, как «не против диет», «немного строга в отношении диет», «за диеты». Также у 6% испытуемых встречались и не прямые ответы на этот вопрос, например, «мама ходит на фитнес», «мама – худая». 48% испытуемых ответили, что их мамы отрицательно относятся к диетам. Об этом свидетельствуют ответы «мама считает, что диеты не нужны», «мама – против». Также встречаются такие ответы, как «не очень любит», «к диетам плохо относится». Одна девушка ответила, что «мать не одобряет мой выбор, говорит, что надо быть полной и красивой».

Ответы испытуемых второй группы об отношении матери к диетам распределились следующим образом. 75% подростков считают, что их матери отрицательно относятся к диетам. Об этом свидетельствуют ответы «против», «не поддерживает диеты», «не сидит на диетах». 21% испытуемых говорят о положительном отношении матери к диетам. Об этом свидетельствуют ответы «за», «в общем-то, не против». Одна девушка затруднилась ответить на этот вопрос. Из этого следует, что большинство матерей в этих семьях не придерживаются диет, не уделяют много внимания еде и своему весу.

Проанализировав ответы испытуемых, мы можем сказать, что в половине семей, где девушки не удовлетворены внешностью и используют диеты для снижения массы тела, матери также сосредоточены на диетах и относятся к ним положительно.

5. *Характер отношений между членами семьи.* Для семей, в которых девушка-подросток имеет отклоняющееся пищевое поведение, характерно установление чрезмерно близких отношений между членами семьи, особенно между матерью и дочерью. Об этом свидетельствуют ответы на вопросы «В каких Вы взаимоотношениях с другими членами семьи?», «Какие члены семьи очень близки друг к другу?», «Кому в семье Вы доверяете больше всего?» (методика «Генограмма»), а также обозначение характера взаимоотношений на генограмме. 60% испытуемых первой группы оценивают отношения между членами семьи как очень близкие, «запутанные». Пятая часть девушек характеризует отношения как конфликтные, в частности, между матерью и отцом и между сиблингами. Вместе с тем следует отметить, что большая часть из них имеет такие же отношения и с прародительской семьей, в частности, с семьей матери.

На вопрос «Кому в семье Вы доверяете больше всего?» около половины испытуемых (48%) ответили «маме», 20% – «всем», 20% – «папе». В числе других встречались такие ответы, как «никому», «кошке». Это означает, что около 50% девушек выбирают мать как члена семьи, которому они доверяют. Можно предположить, что отцы при этом не участвуют активно в жизни ребенка и не интересуются его делами.

Перейдем к рассмотрению отношений между членами семьи девушек второй группы. По генограмме 68% девушек оценили взаимоотношения в семье как близкие, 12% как очень близкие, «запутанные». У большинства испытуемых (92%) отношения между семьями и прародителями характеризуются как близкие. Эти данные могут свидетельствовать о том, что для семей девушек, имеющих отклоняющееся пищевое поведение, характерна излишняя близость, тесные связи, что может ограничивать независимость и самостоятельность подростка.

На вопрос «Кому в семье Вы доверяете больше всего?» около половины испытуемых второй группы (48%) ответили «всем», «родителям», 32% – «маме», 16% – «папе». Мы можем предположить, что в этих семьях подростки в равной степени доверяют обоим родителям.

6. *Проявление заботы членов семьи друг о друге.* Для таких семей характерна чрезмерная опека членами семьи друг друга, проявление чрезмерной заботы, которая ограничивает самостоятельность подростка и развитие его автономии. Об этом свидетельствуют ответы на вопросы «Кто из членов семьи любит проявлять заботу о других?», «А кто любит, когда о нем много заботятся?» (методика «Генограмма»). Более половины испытуемых первой группы (60%) отметили, что для их семей характерно проявление заботы со стороны матери о других членах семьи, при этом другие члены семьи любят, чтобы о них проявляли заботу. При этом треть девушек указывали на то, что отец любит, чтобы о нем проявляли заботу. Например, испытуемые давали такие ответы, как «папа любит заботу», «папа, сестра», «папа – не заметно». Эти результаты могут свидетельствовать о том, что проявление заботы особенно характерно для матери, а отец предпочитает, чтобы заботились о нем.

Около половины девушек-подростков второй группы (43%) отметили, что для их семей характерно проявление заботы со стороны родителей. Отец и мать в равной степени проявляют заботу о ребенке. Таким образом, в семьях девушек первой группы можно видеть стремление матери опекать подростка, что влечет за собой ограничение его свободы и способности самостоятельно принимать решения.

7. *Отношение отца к девушке-подростку.* На формирование склонности к нарушениям пищевого поведения влияет оценка отцом внешности девушки-подростка. Положительная оценка формирует у девушки чувство собственной привлекательности, красоты и, следовательно, уверенности в себе. Отрицательная оценка со стороны отца может повлиять на то, что у девушки формируется комплекс в отношении своей внешности, снижается самооценка. Об отношении отца к девушке-подростку свидетельству-

ют ответы на вопрос «Мой папа говорит, что я...» (методика «Незаконченные предложения»). На вопрос «Мой папа говорит, что я...» у 33% девушек первой группы встречались такие ответы, как «торба», «лентяйка», «кабанчик», «жиробасик» и др. В данном случае можно говорить о негативной оценке отцом девушки ее внешности. Испытуемые второй группы давали такие ответы, как «хорошая», «его принцесса», «любимая дочка». Это говорит о положительной оценке отцом девушки-подростка. Таким образом, мы можем утверждать, что все вышеперечисленные факторы могут влиять на формирование у девушек-подростков склонности к нарушениям пищевого поведения. Обобщим полученные данные в таблице. Сравним семьи, в которых подросток имеет склонность к нарушениям пищевого поведения (1 группа), и семьи, в которых девушка не имеет особенностей пищевого поведения (2 группа). Различия между двумя группами являются статистически значимыми. Значение критерия χ^2 составляет 59,657 ($p < 0,01$).

Таблица. – Характеристики семей девушек, имеющих (1 группа) и не имеющих (2 группа) склонности к нарушениям пищевого поведения, %

Семейный фактор	1 группа	2 группа
Авторитет матери в семье	48	21
Пассивная роль отца в семье	16	47
Ориентация всех членов семьи на успех	52	18
Сосредоточенность матери на диетах	48	21
Очень близкие отношения между всеми членами семьи	60	12
Чрезмерная забота со стороны матери	60	34
Негативная оценка отцом внешности девушки-подростка	32	12

Представленные результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Около половины девушек старшего подросткового возраста не удовлетворены своей внешностью и ограничивают себя в питании, чтобы добиться желаемого веса и внешнего вида, либо используют пищу в качестве «заедания» негативных эмоциональных состояний, а также как средство, помогающее справиться со стрессом и страхами.

2. В семьях девушек, имеющих отклоняющееся пищевое поведение, наблюдаются определенные характеристики межличностных отношений. Для этих семей характерны авторитетность и доминирование матери, отец же в семье находится «на вторых ролях». Треть девушек отмечают негативную оценку их внешности со стороны отца. Обратное можно наблюдать у девушек из другой группы: в этих семьях авторитетом пользуется отец либо оба родителя, а отношение отца к девушке в целом положительное.

3. При сравнительном анализе девушек из двух групп выявлено, что для семей девушек первой группы характерно стремление к социальному успеху всех членов семьи. При этом в семьях девушек, которые относятся ко второй группе, ориентация на успех в большей степени характерна для отца.

4. Более чем в половине семей девушек, неудовлетворенных своей внешностью и имеющих отклоняющееся пищевое поведение, прослеживается сосредоточение матери на диетах. Из этого можно сделать вывод, что девушки-подростки копируют идеалы и поведение матери. Матери девушек первой группы в основном относятся к диетам отрицательно.

5. Более половины девушек первой группы отмечают характер отношений между членами семьи как «очень близкие», «запутанные». При этом большая часть из них имеет такой же тип отношений и в прародительской семье. Полученные данные могут свидетельствовать о том, что для этих семей характерны чрезмерно тесные связи, которые препятствуют развитию автономии членов семьи, в первую очередь, подростков.

Большинство девушек, не имеющих особенностей пищевого поведения, характеризуют отношения в семье как близкие.

6. В исследовании выявлено, что для девушек обеих групп характерно проявление заботы всех членов семьи друг о друге. Однако половина девушек первой группы отметила, что в основном заботу в их семье проявляет мать, а отец любит, чтобы о нем заботились. У трети девушек, имеющих особенности пищевого поведения, отцы пренебрежительно относятся к их внешности, употребляя при этом неприемлемые слова. Это, в свою очередь, негативно отражается на оценке подростком своей внешности.

Заключение

Научная новизна представленного в статье исследования состоит в постановке проблемы предрасположенности к нарушениям пищевого поведения и ее формировании в процессе онтогенетического развития, в определении и эмпирическом подтверждении наличия семейных факторов формирования склонности к нарушениям пищевого поведения у девушек-подростков. Определенные нами критерии предрасположенности девушек-подростков к нарушениям пищевого поведения могут использоваться в диагностической деятельности психолога для определения девушек из группы риска с целью проведения профилактической и психокоррекционной работы. Выявленные семейные факторы предрасположенности девушек-подростков к нарушениям пищевого поведения являются основанием для разработки содержания психотерапевтических программ работы с семьей.

Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы специалистами психологических служб для организации профилактической работы с девушками-подростками, имеющими предрасположенность к нарушениям пищевого поведения. Используемые методики позволяют объективно выявлять семейные факторы, способствующие формированию склонности к дезадаптивному пищевому поведению у девушек-подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артамонова, Е. И. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / Е. И. Артамонова [и др.] ; ред. Е. Г. Силяева. – М. : Академия, 2011. – 192 с.
2. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика /А. А. Бодалев, В. В. Столин.– СПб. : Речь, 2000. – 440 с.
3. Гурьева, В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков / В. А. Гурьева. – М. : Крон-пресс, 1996. – 210 с.
4. Комер, Р. Патопсихология поведения: нарушения и патология психики / Р. Комер. – 4-е изд. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-пресс, 2005. – 638 с.
5. Коннер, М. Социальная психология пищи / М. Коннер, К. Дж. Армитейдж. – Х. : Гуманитарный Центр, 2012. – 264 с.
6. Коркина, М. В. Нервная анорексия / М. В. Коркина, М. А. Цивилько, В. В. Марилов. – М. : Медицина, 1986. – 175 с.
7. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студ. фак. психол. высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2006. – 432 с.
8. Мазаева, Н. А. Нервная анорексия – проблема далекая от разрешения / Н. А. Мазаева, А. А. Осипова // Журнал неврологии и психиатрии. – 2007. – № 6. – С. 85–94.
9. Матусевич, М. С. Особенности формирования пищевых нарушений у подростков / М. С. Матусевич // Молодой ученый. – 2013. – № 12 (59). – С. 814–817.

10. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. – 5-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
11. Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М. : МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
12. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.
13. Скугаревский, О. А. Метод донозологической диагностики дезадаптивного пищевого поведения : инструкция по применению / О. А. Скугаревский [и др.]. – Минск, 2013. – 8 с.
14. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 256 с.
15. Погонцева, Д. В. Влияние СМИ на представление о телесной красоте (в современных зарубежных исследованиях) // Бренное и вечное: социальные ритуалы в мифологизированном пространстве современного мира : материалы Всерос. науч. конф., 21–22 окт. 2008 г. / редкол.: А. П. Донченко [и др.]. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. – С. 266–269.
16. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2005. – 672 с.
17. Скугаревский, О. А. Нарушения пищевого поведения / О. А. Скугаревский. – Минск : БГМУ, 2007. – 340 с.
18. Скугаревский, О. А. Образ собственного тела / О. А. Скугаревский // Медицинские новости. – 2004. – № 7. – С. 21–26.
19. Соколова, И. М. СМИ и новое концептуальное наполнение образа женской красоты в современной массовой культуре / И. М. Соколова // Науч. журн. КубГАУ. – 2014. – Вып. 98 (04). – С. 2–14.
20. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология. Психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-Центр, 2006. – 368 с.
21. Фролова, Ю. Г. Биопсихосоциальная модель как концептуальная основа психологии здоровья / Ю. Г. Фролова // Философия и социальные науки. – 2008. – № 4. – С. 60–65.
22. Фролова, Ю. Г. Медицинская психология : учеб. пособие / Ю. Г. Фролова. – Минск : Высш. шк., 2011. – 383 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 11.05.2016

Valitova I.E., Galinovskaya A.A. Family Factors of Eating Behavior Disorders in Adolescent Girls

The article discusses the family factors that affect the formation of adolescent girl's propensity (inclination) to eating behavior disorders. The results of empirical study of adolescent girls eating behavior and their attitudes to their own weight and appearance are presented. The criteria of predisposition of adolescent girls to eating behavior disorders are defined. It was found that the nutritional problems in adolescent girls are associated with the peculiarities of the child-parent relationships. The features of family relations, personal qualities of father and mother in the families of girls with a predisposition to eating behavior disorders are described.

УДК 159.923.2: 616-036.81

Е.В. Карпенко

канд. психол. наук, доц. каф. психологии

Львовского государственного университета внутренних дел Украины

**ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ И ЖИЗНЕННЫХ ПОТЕРЬ**

На основании интеграции методологической базы позитивной психотерапии и экзистенциального анализа в статье обозначены конструктивный и деструктивный сценарии работы с экзистенциальными кризисами и макropsychотравмами, вызванными жизненными потерями индивида. Установлено, что конструктивные сценарии психотерапии экзистенциальных кризисов и жизненных потерь требуют дифференциации обусловленной и предопределённой судьбы, а также последовательной актуализации ценностей творчества и отношения, которые будут реализовываться в соответствующих им вторичных и первичных актуальных способностях. Это позволяет расставить акценты в психотерапевтической работе, в которой может использоваться психотехнический арсенал позитивной психотерапии: дифференциальный анализ, работа с балансной моделью распределения жизненной энергии, модели для подражания и базисными эмоциональными установками.

Введение

В условиях современных социально-экономических, политических и ценностно-смысловых трансформационных процессов, происходящих в Украине на уровне индивидуального и коллективного сознания, личность и общество все чаще сталкиваются с неизбежно сопровождающими их кризисными явлениями и потерями. Появляются новые вызовы, требующие принятия решений. В противном случае существует реальная угроза травматизации психики, которая негативно влияет на все сферы жизни. Однако кризис всегда сопровождается переоценкой ценностей, уходом устаревших поведенческих и когнитивных стереотипов, а также жизненных сценариев и формированием новых, более адаптивных, актуальных и конгруэнтных внутреннему содержанию и внешней реальности. С этой точки зрения он предстает не только как угрожающее и мучительное для личности явление, но и как возможность для восстановления психологического равновесия, обогащения опытом, формирования поведенческой, эмоциональной и когнитивной гибкости, повышения адаптационных и самоактуализационных возможностей и в целом улучшения состояния здоровья человека. Ведь в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения отмечено, что здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, а состояние полного физического, психического и социального благополучия, которому должны способствовать и психологи, психотерапевты, консультанты [7, с. 5].

Значительный вклад в разработку проблемы преодоления личностных кризисов и потерь внесли как украинские, так и зарубежные психологи, среди которых Ф. Василюк, Т. Титаренко, С. Кириченко, О. Романчук, В. Ромек, Б. Дейтс. Ценностно-смысловую сферу личности и ценностные конфликты изучали В. Франкл, А. Ленгле, И. Ялом, З. Карпенко, М. Боришевский, М. Савчин и др. Развитием позитивной психотерапии занимались Н. Пезешкиан, Х. Пезешкиан, В. Карикаш, М. Гончаров и др.

Цель статьи – обоснование интегративной модели психотерапии экзистенциальных кризисов и жизненных потерь. В соответствии с целью нами были сформулированы следующие задачи: 1) проанализировать конструктивные и деструктивные сценарии преодоления экзистенциальных кризисов и потерь; 2) обосновать особенности интегративной модели психотерапевтической работы с экзистенциальными кризисами и жизненными потерями (макropsychотравмами); 3) проанализировать психотехнический инструментарий позитивной психотерапии экзистенциальных кризисов и потерь.

Позитивная психотерапия как метатеория, интегрирующая достижения многих психотерапевтических методов, использует общепринятый алгоритм работы с макрособытиями и связанными с ними кризисными состояниями, а также экзистенциальными темами клиента. Однако она расставляет особые акценты в работе, один из которых является ключевым, – *positum*-подход. Это означает, что психотерапевт должен стремиться к балансу в пределах объективной и субъективной реальности, принимать объективные стороны действительности и развивать субъектный потенциал клиента. В психотерапевтической работе важно научить клиента видеть за выбором потери, а за потерями приобретения [4], ведь жизнь приносит нам и то, и другое. Поэтому задача психотерапевта заключается в том, чтобы сбалансировать переживание потери, сделать его менее травматичным, а человека более счастливым и реализованным.

Особенности интегративной психотерапевтической модели работы с экзистенциальными кризисами

В пределах позитивной психотерапии работу с макроспсихотравмами (М-травмами) и экзистенциальными темами клиента проводят, основываясь на понятиях обусловленной и предопределённой судьбы, которые коррелируют, по В. Франклу [4; 8], с ценностями творчества и отношения. Если первая зависит от активности человека, его ответственности, способности делать выбор, развития субъектного потенциала, то вторая не зависит от нее и предполагает умение смириться с неизбежным и принять реальность такой, какая она есть. То же самое происходит и в работе с М-травмами. Одни жизненные обстоятельства зависят от индивида, он их формирует и несет ответственность за них, а другие существуют независимо от его желания. В обоих случаях он может выбрать как конструктивный, так и деструктивный сценарий поведения.

В случае обусловленной судьбы деструктивный сценарий будет заключаться в делегировании ответственности другим тогда, когда ее нужно взять на себя. При этом само понятие ответственности трансформируется в чувство вины, которая с помощью защитного механизма проекции приписывается другим, что формирует позицию «Ты-», а часто и «Мы-» и «Пра-Мы». Подобная деформация базисных эмоциональных установок приводит к тому, что человек обвиняет в своих бедах всех, кроме себя, что способствует дезадаптации, одиночеству, конфликтности, эмоциональному выгоранию и т.п.

Предполагаем, что такой способ защиты чаще всего встречается при доминировании у индивида параноидной характерологии. Доминирующим механизмом психологической защиты при параноидной организации личности является проекция. При этом собственные отчужденные черты воспринимаются ею как внешняя угроза, воображаемые носители которой часто подвергаются агрессивным защитным реакциям параноика. Кроме проекции данной характерологии присущи такие механизмы психологической защиты, как отрицание и реактивное образование. Последнее трансформирует эмоцию в ее противоположный референт (например, любовь в ненависть). Что же касается отрицания, то, действуя вместе с другими механизмами, оно помогает личности отвергать такие эмоции, как страх, зависть и чувство вины. После этого происходит их трансформация в усилия по распознаванию в поведении других воображаемых злых намерений по отношению к себе.

Ощущению собственного Я параноика присущи две, на первый взгляд, противоположные, характеристики, а именно: беспомощная уязвимость и всемогущая разрушающая сила Я, которые на самом деле являются взаимодополняющими в данной организации личности [5]. Однако, как бы ни вела себя параноидальная личность, чувствуя себя жертвой и пытаясь отбиться от мнимой агрессии снаружи или нападая на окружающих и считая всех опасными, все это происходит от первичной слабости и хрупкости идентичности и самоуважения.

Если во время процесса психотерапии оказывается, что травматизация клиента возникла в лоне обусловленной судьбы, то следует сделать акцент на развитии умения делать выбор и отвечать за него. То же самое касается и психотерапии клиентов с экзистенциальной тематикой запросов, которая касается всех базисных эмоциональных установок: страх собственной смерти – Я; страх одиночества – Ты; страх других людей – Мы; страх потери смысла жизни – Пра-Мы [6]. Поэтому, работая с клиентами, ощущающими экзистенциальный вакуум, крайне необходимо помогать насыщать их пострадавшее внутреннее пространство новым аутентичным содержанием, формировать зону определенности, четкости и ответственности, подкрепленной здоровой взрослой позицией. В связи с этим, несмотря на необходимость соблюдать баланс в психотерапевтическом процессе, все же стоит акцентировать внимание на особом значении развития вторичных способностей, по Н. Пезешкиану, способствующих структурированию внутреннего мира и являющихся средствами реализации смысложизненных ориентаций и ценностей личности в социуме. Этот вектор работы соотносится с базисными трудностями, с которыми сталкивается западная цивилизация. Она решает их с помощью тех стратегий преодоления, которые построены главным образом на вторичных способностях (например, копинг, ориентированный на решение проблемы).

Согласно стереотипному западному сценарию, экзистенциальный кризис может возникать вследствие фрустрации первичных способностей, что приводит к потере целесообразности вторичных и, как следствие, к дезадаптации личности. Поэтому при работе с обусловленной судьбой и соответствующими запросами клиентов для того, чтобы вернуть человека к объективной реальности, следует сделать акцент на актуализации вторичных способностей и уже после повышения уровня адаптированности и уменьшения внутриспсихического напряжения переходить к работе над первичными. Иными словами, конструированию индивидуального смысла предшествует принятие клиентом ответственности за собственную жизнь, мобилизация волевых усилий. Следовательно, мы получаем ситуацию, когда проблема фрустрации первичных способностей (в частности, стремления к смыслу) решается опосредованно, через актуализацию вторичных способностей (целеустремленность, справедливость, ответственность и т.д.). При этом мы несколько расширяем перечень способностей, составленный Н. Пезешкианом, включая в него ответственность, которую в данном контексте понимаем как осознанную необходимость делать конгруэнтный Я-выбор. Таким образом, мы интегрируем наработки логотерапии и экзистенциального анализа с концептуальным полем позитивной психотерапии. Это дает нам основания утверждать, что при работе с обусловленной судьбой психотерапевту следует актуализировать у клиента ценности творчества. В этом контексте смещение его внимания на первичные способности клиента не считается ресурсным, поскольку именно они являются травмированными и не способствует решению проблемы. Фокус меняется только тогда, когда клиент понимает зону собственной ответственности, а следовательно, когда он видит собственные возможности для реализации ценностей творчества. В свою очередь понимание ограничений в их реализации обостряет актуальность работы над ценностями отношения, а следовательно, определенной судьбой и первичными способностями.

Впрочем, расстановка таких акцентов в работе не означает пренебрежение другими. Ведь одна из ключевых задач психотерапии, особенно ее экзистенциально-гуманистического направления, заключается в конструировании индивидуального смысла бытия и принятии его человеком. А принятие и смысл наравне с терпением, верой, временем и другими относятся к первичным способностям. Таким образом, получаем ситуацию, когда для преодоления экзистенциального кризиса в процессе психотерапии нужно соблюдать баланс первичных и вторичных способностей, который зачастую имеет индивидуально-неповторимое воплощение. При этом первичные способности,

на наш взгляд, могут работать в плоскости эмпатичных психотерапевтических отношений, поддерживая клиента в работе над собой. А вторичные способности, в свою очередь, используются для повышения его адаптационных возможностей, что коррелирует с рациональным исследовательским подходом. Кроме того, их роль значительно возрастает и в случае острой угрозы суицида, когда клиенту нужно в первую очередь помочь наладить контакт с жизнью. Иногда этому способствует даже стимуляция обычной бытовой активности, источником реализации которой могут служить именно вторичные способности (аккуратность, обязательность и т.п.).

Особенности интегративной психотерапевтической модели работы с жизненными потерями (М-травмами)

Работа с М-травмами связана в основном с предопределенной судьбой, что требует актуализации ценностей отношения. В ней делается акцент на первичных способностях (принятие, терпение, смирение). Ведь не всё в жизни зависит от человека, существуют данности, которые нужно покорно принять, поблагодарить и отпустить. Принятие и смирение в ситуациях неизбежного так же важны, как и выбор, и ответственность в случае обусловленной судьбы [4]. К М-травмам относятся потеря близких людей, болезни, иногда разрыв отношений и прочее. Стратегическое направление работы с подобными проблемами можно найти в культуре Востока. Здесь следует отметить, что мы намеренно употребляем термин «цивилизация» к Западу, а «культура» – к Востоку. Безусловно, эти понятия взаимосвязаны, однако первое репрезентирует внешнюю, экстернатальную, накопительную активность, а второе – внутреннее, интернальное, щадящее использование энергии. Именно второй вектор вместе с выработкой умения принимать жизненные трудности, не растрачивая энергию на борьбу с тем, что нельзя изменить, является определяющим при работе с потерями. Цель такой психотерапии – осознание клиентом неизбежности потерь в жизни, умение достойно их принимать, видеть в них приобретение и отпускать. Поэтому стратегия психотерапевтических отношений должна основываться на заботе, эмпатии, принятии и других первичных способностях.

Реализация деструктивного сценария в случае предопределённой судьбы заключается в принятии чрезмерной по качественным и количественным показателям ответственности, с которой личность не в состоянии справиться. В результате она с помощью защитного механизма интроекции трансформируется в хроническое чувство вины, приводящем к негативным изменениям в Я-концепции и формирующим позицию Я-. Это и не удивительно, учитывая, что ответственность всегда реализуется в настоящем и направлена в будущее. Вина же действует в настоящем, однако направлена на прошлое и является по сути путем избегания ответственности. Таким образом личность становится склонной к идеализации других, различным формам депрессии, суициду, психосоматическим заболеваниям, аддикциям и прочее.

В случае же реализации деструктивного сценария в дошкольном, младшем школьном или подростковом возрасте, когда психика еще не сформирована, возможно возникновение депрессивной характерологии, которая может иметь различную глубину проявления. Депрессивной характерологии присуще направление негативного аффекта не наружу, а внутрь себя. Этим она отличается от депрессивной реакции, в которой как бы «уменьшается» мир. У депрессивных личностей происходит «уменьшение» самого себя, неприятие, ненависть к себе без всякого соотнесения со своими реальными недостатками. Фундаментальным здесь является чувство всеобъемлющей вины и печали. Основными механизмами психологической защиты становятся интроекция, поворот против себя и идеализация. Первый заключается в бессознательной интернализации наиболее ненавистных качеств предыдущих объектов любви. Этими негативными качествами личность наделяет собственное Я (поворот против себя), а все остальные рефе-

рентные лица начинают казаться чуть ли не идеальными (идеализация). Таким образом, формируется ярко выраженная позиция Я– Ты+, которая провоцирует очередную травматизацию. Кроме того, поворачивая негативные эмоции против себя и культивируя в себе чувство вины, депрессивная личность избегает признания собственного несовершенства, что является необходимой составляющей нормального функционирования психики. «Люди с депрессивной психологией считают, что в своей глубине они плохие. Они беспокоятся по поводу собственной жадности, эгоистичности, конкурентности, тщеславия, гордости, гнева, зависти и страсти» [5, с. 305].

Впрочем, для дифференциации деструктивных сценариев обусловленной и предопределённой судьбы не стоит полагаться только на диагностику распределения ответственности между Я, Ты, Мы и Пра-Мы и наличие тех или иных защитных механизмов клиента. Эти факторы являются субъективными и второстепенными по отношению к объективной реальности и могут обуславливаться локусом-контроля личности. Например, люди с интернальным локусом-контроля при обусловленной судьбе могут с помощью интроекции брать на себя чрезмерную ответственность и демонстрировать позицию Я-, тогда как экстерналы в случае предопределённой судьбы будут реагировать по сценарию обусловленной. Именно поэтому здесь уместным становится использование *positum*-подхода, который предусматривает дифференциацию субъективного и объективного миров и, по мнению В. Карикаша, реализуется на пяти уровнях: 1) оптимизм (предполагает развитие способности обращать внимание на очевидные положительные, ресурсные моменты прошлого, настоящего и будущего в опыте клиента и психотерапевта); 2) творчество (предполагает способность прилагать усилия для поиска более глубокого, скрытого смысла и значения очевидного симптома или проблемы); 3) реализм (предполагает развитие способности различать реальность прошлого, настоящего и будущего от иллюзий прошлого, настоящего и будущего); 4) целостность (предполагает развитие способности интегрировать разрозненные части в целое, хранить и восстанавливать баланс, оставаться самим собой); 5) духовность (предполагает развитие способности к трансперсональным переживаниям, возможность расширять собственную идентичность к чувству единства с человечеством и Вселенной, оставаясь при этом неповторимой уникальной сущностью; способность находить цели, ценности и смысл более высокого порядка, заботиться о развитии духовных ценностей [1, с. 19–21].

Не стоит, однако, категорически разделять и противопоставлять работу с М-травмами работе с экзистенциальными запросами клиента. Ведь одно может порождать другое либо существовать параллельно. Кроме того, нередко случаи, когда участники психотерапевтического процесса не могут четко дифференцировать, в русле какой судьбы – обусловленной или определенной – произошла потеря (кризис). В таком случае клиент должен четко инвентаризировать собственную зону ответственности, отделив ее от других, неподконтрольных ему факторов. Этот процесс ярко иллюстрируют слова восточной молитвы: «Господи! Дай мне силу изменить в моей жизни то, что я могу изменить, дай мне мужества принять то, что я не могу изменить, и дай мне мудрость отличить одно от другого». В целом они могут служить девизом всей психотерапевтической работы с кризисами и потерями. Поэтому для понимания объективных источников тех или иных кризисных явлений и поиска путей их преодоления психотерапевту следует расставить соответствующие акценты в построении психотерапевтических отношений и выборе тех или иных техник.

Психотехнический инструментарий позитивной психотерапии экзистенциальных кризисов и потерь

К числу основных терапевтических приемов, используемых в методе позитивной психотерапии при работе с потерями и кризисами относятся: дифференциальный

анализ, исследование балансной модели распределения жизненной энергии, а также моделей для подражания и базисных эмоциональных установок [6]. Что касается балансной модели, то интервенция с целью оптимального выхода из кризиса может предусматривать: а) приём медикаментов, расписание режима дня, медитацию (в сфере Тела); б) выбор только той деятельности, которая приносит удовольствие или не травмирует человека (в сфере Деятельности); в) формирование круга социальной поддержки (в сфере Контактов); г) поиск путей духовной поддержки клиента (в сфере Смыслов).

Дифференциальный анализ, ключевой идеей которого является гармонизация актуальных и базовых способностей, проводится на симптоматическом (поведенческом, сознательном), содержательном (способности, личностные черты) и базисном (глубинном, бессознательном) уровнях [6]. Он позволяет нам исследовать и развивать те из них, которые являются наиболее травмированными, в том числе благодаря актуализации ресурсного потенциала клиента, который прежде всего важно увидеть и принять в себе, без чего дальнейшая работа невозможна.

Базисные эмоциональные установки основываются на моделях для подражания, «которые являются не чем иным, как моделью поведения, мировоззрения, структурирования ценностей. Эти стандарты бессознательно усваиваются в процессе формирования личности, интериоризируются ею и влияют на образование собственной картины мира, которая, однако, качественно отличается от арифметической суммы всех социальных воздействий на личность» [3, с. 125]. Исследование моделей для подражания и базисных эмоциональных установок характеризует наиболее глубокий уровень психотерапии, который предусматривает работу с бессознательным материалом психики. Последний, как известно, является резервуаром семейных концепций, запретов, драйверов, разнообразного вытесненного материала, который часто может детерминировать возникновение кризисов, особенности их течения и восприятия индивидом. Без его основательного исследования, осознания и коррекции работа со значимыми макрособытиями и экзистенциальными кризисами становится неполной и приобретает поверхностный характер. Особое значение здесь приобретает выбор стратегии психотерапевтических отношений, в которых главную роль играют ответственность или принятие.

Напоследок следует отметить, что кризис (и потеря) в позитивной психотерапии трактуется как поиск новых смыслов. В этом контексте актуален вопрос: «С какими старыми смыслами я могу расстаться и какие новые взять?». Ответ на этот вопрос является обязательным условием выхода из кризиса.

Заключение

Экзистенциальные кризисы и жизненные потери постоянно сопровождают людей, которым нужно научиться эффективно с ними справляться. В этом контексте уместным и очень эффективным является сочетание наработок позитивной психотерапии Н. Пезешкиана и логотерапии В. Франкла, которые владеют большим инструментальным и аксиологическим потенциалом. Их гармоничная интеграция дает возможность представить различные алгоритмы работы с экзистенциальными кризисами и жизненными потерями. Психотерапия экзистенциальных кризисов и связанное с ней конструирование индивидуального смысла состоит из трёх последовательных этапов: 1) дифференциация того, что зависит от клиента, и того, что от него не зависит (обусловленной судьбы от predetermined); 2) актуализация ценностей творчества, что предусматривает работу над обусловленной судьбой и использование вторичных актуальных способностей (ответственность, справедливость, настойчивость и пр.); 3) актуализация ценностей отношения с соответствующими акцентами на predetermined судьбе и использование первичных актуальных способностей (принятие, смирение, терпение и пр.). Психотерапия жизненных потерь, не зависящих от субъекта, предполагает

прохождение таких же этапов. Первый из них идентичный соответствующему этапу психотерапевтической работы с экзистенциальными кризисами, тогда как последующие осуществляются в обратном порядке: сначала происходит актуализация ценностей отношения с соответствующими акцентами на предопределенной судьбе и первичных актуальных способностях, а затем – работа над обусловленной судьбой и соответствующими ценностями творчества и вторичными актуальными способностями.

Следует отметить, что судьбу мы понимаем как объективную реальность, с которой встречается индивид. При этом тот или иной вид актуальных способностей является инструментом реализации соответствующей ему судьбы и зиждется на определенном ценностно-смысловом фундаменте. Только в случае адекватности и синергичного единства судьбы, ценностей и актуальных способностей личность может эффективно преодолевать кризисы и без жесткой травматизации переживать жизненные потери. Иначе реализуются деструктивные сценарии, которые отрицательно сказываются на Я-концепции, искажают представление о Другом и о мире, способствуют дезадаптации, личностным и даже характерологическим нарушениям. Перспективным вектором дальнейших научных исследований является определение роли ценностей переживания в психотерапии экзистенциальных кризисов и потерь, которые могут служить индикатором правильности выбора той или иной стратегии работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карикаш, В. Работа психотерапевта на 5 метауровнях в Позитум-подходе Н. Пезешкиана / В. Карикаш // Позитум Украина. – 2007. – № 1. – С. 18–22.
2. Карпенко, Є. В. Робота з втратами та екзистенційними кризами: системний позитивно-психологічний формат / Є. В. Карпенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 29. – С. 205–214.
3. Карпенко, Є. Самоактуалізація і адаптація: від конфронтації до кооперації : монографія / Є. Карпенко. – Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2013. – 272 с.
4. Кириченко, С. Уроки неизбежного. Предопределённая и обусловленная судьба / С. Кириченко // Позитум Украина. – 2009. – № 3. – С. 129–135.
5. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М. : Класс, 2001. – 480 с.
6. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкиан. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
7. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Основные документы. – 40-е изд. – Женева, 1995. – С. 5–26.
8. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.11.2015

Karpenko Y.V. Integrative Psychotherapeutic Model of Existential Crises and Life Losses

The article integrates the methodology of positive psychotherapy and existential analysis. With regard to this it reveals the constructive and destructive scenarios when tackling existential crises and psychological macrotraumas caused by losses during the lifetime. Thus, it has been found that constructive psychotherapeutic scenarios of existential crises and life losses require differentiation of the conditional and predefined fate aspects as well as consistent actualization of creative values and attitude to be implemented within their respective secondary and primary actual abilities. This allows sorting out relevant psychotherapeutic activities. These activities may employ psychotechnical tools of positive psychotherapy such as differential analysis, balanced distribution model of life energy, and models for imitation and basic emotional attitudes.

УДК 159.9

К.В. Карпинский¹, Т.В. Гижук²¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы²магистр психол. наук, преподаватель каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы**ПСИХИЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАРЬЕРЫ УЧИТЕЛЯ**

В статье обсуждается роль психической регуляции карьеры в достижении учителем профессиональной успешности, выступающей индикатором реализации им профессиональных ценностей и целей. Обосновывается возможность выделения в целостной системе карьерной регуляции двух подсистем: смысловой и осознанной регуляции карьеры учителя. Осознанная саморегуляция карьеры представляет собой системно организованный психический процесс, направленный на построение и управление профессиональной жизнью в соответствии с субъективно принятыми карьерными целями личности. Основным психобиографическим образованием, обеспечивающим процессы построения учителем карьерой и управления ею, выступает субъективная картина карьеры. Смысловая регуляция карьеры осуществляется на основе личностного смысла профессиональной деятельности – пристрастного, избирательного отношения учителя к осуществляемой профессиональной деятельности.

Введение

В современной психологической науке карьеру понимают как: профессиональное продвижение или профессиональный рост; переход с одной ступени профессионализма на другую; динамику социально-экономического и профессионально-должностного статуса; форму социальной активности личности; особую форму профессиональной активности личности, направленную на организацию и реализацию профессиональной жизни; способ самореализации личности и т.д. [1–3]. При раскрытии содержания понятия «карьера» используются такие дефиниции, как «движение», «продвижение», «рост», «переход», «достижение», «активность», что указывает на процессуальную сущность данного феномена.

Перспективной для изучения профессиональной карьеры личности является процессуально-динамическая трактовка, с точки зрения которой карьера выступает в виде развернутого во времени процесса. Реальная диахроника карьеры охватывает линии изменения внешних и внутренних условий профессиональной жизни, где линия внешних изменений представлена должностными перемещениями, а линия внутренних изменений – событиями профессионально-личностного саморазвития человека. При таком рассмотрении карьера учителя охватывает профессиональное развитие и движение по служебной «лестнице», что соответствует её современному пониманию [4–6].

Говоря о карьере как о процессе активного преобразования и оптимизации внутренних и внешних условий профессиональной жизни, необходимо остановиться на характеристиках её субъекта, атрибутивным свойством которого является способность к психической регуляции карьеры.

Карьерная регуляция представляет собой сложносоставную систему психических структур, процессов и механизмов, которые обеспечивают возможность организации профессиональной жизни в форме долговременного, внутренне последовательного и преемственного процесса реализации профессиональных ценностей, мотивов и целей личности. В целостной системе психической регуляции карьеры могут быть выделены две подсистемы: побудительная, или смысловая, и осознанная, или исполнительная регуляция карьеры.

Смысловая регуляция карьеры учителя

Смысловая регуляция карьеры представляет собой поликомпонентную и многоуровневую систему смысловых структур и процессов разной степени устойчивости и обобщенности. С учетом того, что профессиональная деятельность является полиосмысленной и полимотивированной, представляется необходимым ввести различение типов и видов личностного смысла профессиональной деятельности. *Тип личностного смысла* – это уровневая характеристика, описывающая на каком уровне, в каком контексте и из каких источников происходит смыслообразование профессиональной деятельности. Основными типами являются локальный смысл и жизненный смысл профессиональной деятельности, складывающиеся соответственно на «внутридеятельностном» и «жизнедеятельностном» уровнях. *Вид личностного смысла* – это модальностная характеристика, отражающая объективное отношение деятельности к процессу практической реализации внутрипрофессиональных мотивов личности и (или) смысла всей ее жизни. В каждый момент времени профессиональная деятельность может способствовать либо препятствовать продуктивной реализации конкретной смысловой необходимости, ввиду чего следует разводить две базовых модальности (вида) ее личностного смысла: позитивную и негативную. В итоге систематика смыслов профессиональной деятельности строится на пересечении уровней и модальностных характеристик. Она охватывает четыре основных варианта личностно-смыслового отношения к профессии: позитивный и негативный жизненный смысл, позитивный и негативный локальный смысл профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения полимотивация и полиосмысленность означают, что профессиональная деятельность побуждается, направляется и смыслообразуется сразу из нескольких (двух и более) источников, вследствие чего она одновременно наделяется некоторым множеством личностных смыслов. В зависимости от модальности отдельных смыслов этот динамический комплекс может быть внутри себя гармоничным (моновалентным) или конфликтным (амбивалентным). Гармоничность достигается в ситуации, когда профессиональная деятельность только способствует или только препятствует практическому осуществлению всех актуальных смысловых потребностей личности. Однако с учетом множественности и переплетенности жизненных отношений личности, реализацию которых обслуживает профессиональная деятельность, это весьма редкое и труднодостижимое состояние. Действительной же нормой является конфликтность, двойственность, противоречивость личностного смысла, при котором профессиональный труд, содействуя реализации одних, в то же самое время противодействует реализации других смысловых потребностей личности. С поправкой на наличие нескольких уровней смыслообразования профессиональной деятельности, присутствие положительных и отрицательных смыслов может принимать форму внутриуровневых и межуровневых смысловых конфликтов.

До настоящего момента мы по умолчанию допускали, что профессиональная деятельность личности «воткана» в различные системы жизненных отношений, из которых она черпает осмысленность, насыщается конкретным смысловым содержанием. Между тем это далеко не всегда оправдано, поскольку при определенных обстоятельствах происходит отчуждение профессиональной деятельности от смыслопорождающих аспектов индивидуальной и общественной жизни. Смысловая природа отчуждения означает, что личность переживает свою профессиональную деятельность как чуждую, потерянную часть жизни и бессмысленное занятие, которое выполняется только лишь в силу внешней обязанности, а не по личному побуждению и убеждению.

Таким образом, личностный смысл профессиональной деятельности понимается как пристрастное, избирательное отношение учителя к осуществляемой профессиональной деятельности, определяемое её истинным местом и ролью в его жизнедеятель-

ности. Диапазон личностно-смыслового отношения к профессиональной деятельности задан полюсами бессмысленности и осмысленности. Последовательный анализ далее приводит к разграничению позитивного и негативного личностного смысла профессии, порождаемого на разных уровнях (внутридеятельностном или жизнедеятельностном) из разных смыслообразующих источников (собственные мотивы профессиональной деятельности и рядоположенных ей частных деятельностей или смысл жизни как «супермотив» жизнедеятельности в целом). Но ситуация единственности и одномодальности личностного смысла профессиональной и любой иной деятельности является теоретической абстракцией или, по меньшей мере, эмпирической редкостью, тогда как в большинстве случаев профессиональный труд осуществляется в условиях полиосмысленности и разномодальности личностного смысла. Иными словами, ей практически всегда сопутствует более или менее выраженный конфликт разнонаправленных личностных смыслов.

Осознанная саморегуляция карьеры учителя

Осознанная саморегуляция карьеры представляет собой системно организованный психический процесс, направленный на построение и управление профессиональной жизнью в соответствии с субъективно принятыми карьерными целями личности. Все психические структуры, процессы и механизмы, интегрированные в систему осознанной саморегуляции карьеры, призваны обеспечивать максимально полную самореализацию личности и вести ее к профессиональному успеху. Состав и строение системы саморегуляции карьеры в принципиальных чертах повторяют универсальную структурно-функциональную «архитектонику» осознанного саморегулирования произвольной активности человека [7–11]. Развернутое описание модели осознанной саморегуляции карьеры публиковалось нами ранее [12], поэтому здесь целесообразно ограничиться перечислением основных психических процессов, обеспечивающих осознанную саморегуляцию. Это полагание карьерных целей, моделирование значимых условий карьеры, программирование карьеры, контроль и оценивание результатов и корректирование психических регуляторов (целей, программ и т.д.). Названные процессы замкнуты в «регуляторное кольцо» и образуют единую циклическую систему, направленную на достижение поставленных целей. Любой структурно-функциональный дефект осознанной саморегуляции приводит к невозможности успешного выполнения регулируемой деятельности [9].

Одним из важнейших компонентов, определяющих сформированность и функциональность системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, является модель значимых условий. Отсутствие у субъекта достаточно четкой и полной модели значимых условий выступает признаком структурной неразвитости и причиной функциональной неполноценности саморегуляции. О.А. Конопкин указывает: «Субъективная модель условий выполняет в саморегуляции функцию источника информации, на основании которой («доверяясь» которой) субъект реализует собственно программирование параметров и способов поведенческих актов, исполнительских действий и т.д. Несоответствие субъективной модели реальным условиям деятельности, поступка (недостаточная ее полнота или прямая ошибочность, в том числе относительно собственных качеств и возможностей) неизбежно сказывается на результативности программы. Понятно, что до тех пор, пока в субъективной модели не найдут правильного и достаточно конкретного отражения необходимые значимые условия, деятельность не может быть продуктивной, иметь оптимальный режим и т.п.» [13, с. 162–163]. И.Л. Прыгина также подчеркивает, что «от адекватности модели значимых условий, от того, насколько верно данная модель условий отражает происходящее, будет в конечном счете зависеть успешность достижения цели субъектом» [14, с. 14–15].

В процессе моделирования значимых условий карьеры формируется «*субъективная картина карьеры*» (СКК), отражающая события карьерного прошлого, настоящего и будущего. Данная модель содержит в себе образ желаемой профессиональной карьеры, а также значимые для ее построения предпосылки. СКК является неотъемлемой частью более широкого психического образа – субъективной картины жизненного пути (СКЖП). Рассматривая СКЖП с позиций *причинно-целевой концепции* психологического времени, А.А. Кроник и Е.И. Головаха определяют ее как *психический образ*, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути – значимые события прошлого, настоящего и будущего в их причинно-следственных и целесообразных связях [15, с. 46]. Включенность СКК в структуру СКЖП позволяет экстраполировать категориальный аппарат и методический инструментарий, разработанный для целей ее изучения, на СКК. С этих позиций СКК можно определить как психический образ личностно значимых и профессионально важных событий карьерного развития личности в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях. Являясь продуктом процесса моделирования в системе осознанной саморегуляции карьеры, этот психический образ ориентирует учителя в условиях, необходимых для достижения им профессионального успеха.

В контексте психической регуляции важен не столько объективный профессиональный успех, сколько его субъективное восприятие и оценивание со стороны личности как субъекта карьеры: «субъективный», «воспринимаемый», «интринсивный успех», или «профессиональная успешность личности». Это психический феномен, отражающий меру соответствия реальных достижений профессиональным притязаниям и стремлениям самой личности как субъекта трудовой деятельности, делового общения и профессиональной карьеры. Профессиональная успешность формируется и функционирует в звене оценки и контроля осознанной саморегуляции профессиональной карьеры, в котором осуществляется сличение объективно достигнутых трудовых и карьерных результатов с субъективно желаемым служебным положением и уровнем профессионального мастерства, т.е. с индивидуальными критериями и стандартами профессионального успеха-неуспеха.

О.А. Конопкин подчеркивает, что регуляторный процесс оценивания обеспечивает постоянное включение результатов предшествующих действий в последующие циклы саморегулирования, чем обуславливает непрерывность и недизъюнктивность саморегуляции, превращает ее в циклический процесс. В конечном итоге, «именно оценка субъектом результатов своей деятельности выступает предпосылкой того, что его деятельность является, образно говоря, не просто «целенаправленной», но и «целедостигающей»» [8, с. 219]. В контуре осознанного саморегулирования карьеры «продуктом» процесса оценивания выступают психические образования, служащие субъективными критериями *профессиональной успешности*, а именно *удовлетворенность карьерой и профессиональное самоотношение личности* [16].

Удовлетворенность карьерой результирует целостный профессиональный путь учителя в единстве его внешнего (продвижение в должностной иерархии, уровне оплаты труда и т.д.) и внутреннего (профессионально-личностное самосовершенствование) аспектов. Она является психическим феноменом оценочной природы, в формировании которого собственные профессиональные стремления, ожидания и притязания учителя играют более важную роль, нежели объективно заданные нормативы труда и критерии его успеха. Феноменологически удовлетворенность карьерой выступает сложным сплавом когнитивной (рациональной) оценки и эмоционального переживания личности по поводу достигнутого профессионального статуса и уровня профессионализма. В этой связи ее можно рассматривать в качестве субъективного «эквивалента» профессиональной продуктивности.

Оценочные процессы обращены не только на трудовую среду и на профессиональную деятельность как таковую, но и на ее субъекта, индивидуальные (индивидуальные и личностные) свойства которого также оказываются значимыми *внутренними условиями* профессиональных побед. Результатом данной оценки выступает *профессиональное самоотношение личности* (мера удовлетворенности самим собой как профессионалом), которое отражает объективные отношения индивидуальных свойств учителя к практической реализации мотивов и ценностей труда. На уровне индивидуального сознания эти объективные отношения приобретают форму эмоциональных переживаний и самооценочных суждений личности о себе как субъекте труда.

В функциональном плане удовлетворенность карьерой и профессиональное самоотношение личности являются важными компонентами карьерной саморегуляции: с одной стороны, они являются продуктом регуляторного процесса оценивания, который фиксирует профессиональный успех личности в каждый конкретный момент времени, а с другой стороны, образуют сложный механизм обратной связи, указывающей субъекту пути оптимизации профессиональной деятельности и направления профессионального саморазвития.

Заключение

В результате проведенного теоретического исследования могут быть сформулированы следующие основные выводы:

1. Целостная система карьерной регуляции, включающая в себя смысловую и осознанную регуляцию, конституирует личность в качестве субъекта карьеры.

2. Осознанная саморегуляция карьеры представляет собой системно организованный психический процесс, направленный на построение и управление профессиональной жизнью в соответствии с субъективно принятыми карьерными целями личности. Основным психобиографическим образованием, обеспечивающим построение учителем собственной карьеры и управление ею, выступает субъективная картина карьеры. Являясь продуктом процесса моделирования в системе осознанной саморегуляции карьеры, субъективная картина карьеры ориентирует учителя в условиях, необходимых для достижения им профессиональной успешности.

3. Смысловая регуляция карьеры осуществляется на основе личностного смысла профессиональной деятельности – пристрастного, избирательного отношения учителя к осуществляемой профессиональной деятельности. Помимо отсутствия личностного смысла профессиональной деятельности (отчуждения профессии) существуют позитивный, негативный и конфликтный личностный смысл.

Результаты исследования открывают пути эмпирического изучения психологических факторов профессиональной успешности учителя в научных и практических целях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Могилевкин, Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : монография / Е. А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.
2. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Саратов : Саратов. гос. социал.-эконом. ун-т, 2013. – 322 с.
3. Толочек, В. А. Современная психология труда / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
4. Александрова, М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе : монография / М. В. Александрова. – Великий Новгород, 2007. – 238 с.

5. Крисковец, Т. Н. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Т. Н. Крисковец ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2005. – 22 с.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.
7. Дикая, Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход) / Л. Г. Дикая. – М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2003. – 318 с.
8. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.
9. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопр. психол. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
10. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.
11. Осницкий, А. К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. К. Осницкий. – М., 2001. – 370 с.
12. Гижук, Т. В. Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Весн. ГрДУ ім. Я. Купалы. – Сер. 3. – 2014. – № 1 (171). – С. 156–161.
13. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения / О. А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – С. 158–172.
14. Прыгина, И. Л. Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъектной регуляции деятельности: на примере структуры «модели субъективно значимых условий» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. Л. Прыгина. – Казань, 2008.
15. Кроник, А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.
16. Карпинский, К. В. Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. / науч. ред. К. В. Карпинский, Н. Р. Салихова. – Гродно : ГрГУ, 2013. – С. 48–98.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.11.2015

Karpinski K.V., Hizhuk T.V. Self-regulation of Teacher's Career

In the article the role of mental regulation of career in achievement of professional success by a teacher is discussed. Career regulation includes semantic and conscious regulation. Conscious self-regulation career is a system of organized mental processes directed at management of professional life according to subjectively accepted career purposes. Meaning regulation is based on the personal meaning of professional work – the selective relation of the teacher to professional work.

Исследование проводилось в рамках гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г. «Психологические факторы повышения профессиональной успешности учителей в условиях оптимизации общего среднего образования Республики Беларусь»

УДК 616-089.843:159.922

Е.Г. Богдан¹, М.А. Глыцюк², И.С. Мирончук³¹ канд. психол. наук, доц. каф. психологии развития

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

² студентка 5 курса социально-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

³ студентка 5 курса социально-педагогического факультета

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПАЦИЕНТОВ ДО И ПОСЛЕ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ

Статья посвящена обоснованию психологического сопровождения пациентов до и после трансплантации органов. Проведено эмпирическое исследование с целью изучения специфики переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с состоянием данной категории граждан и с уровнем развития их самосознания. Выделено три типа переживаний кризиса: разрушающее (присуще и при депрессивном состоянии, и при его отсутствии – низкий/средний уровень самосознания); адаптационное (отсутствие депрессивного состояния – не связано с уровнем самосознания); преобразующее (депрессивное состояние – высокий уровень самосознания). Установлено, что психологическим ресурсом для пациентов до и после трансплантации органов выступает зрелость их самосознания, которая проявляется в достижении высокого уровня развития рефлексивных процессов и во включении в образ «Я» ценностно-содержательных характеристик трансцендентного плана. Апробация программы, направленной на развитие самосознания с опорой на методы арт-терапии и с использованием индивидуальной формы работы с пациентами программного гемодиализа и групповой формы работы с реципиентами после трансплантации органов, дала положительный эффект.

Введение

Согласно решению ВОЗ, в 2011 г. хронические заболевания почек включены в список болезней, представляющих угрозу для человечества, поскольку два из десяти жителей планеты страдают от почечных заболеваний. В социально-психологическом плане данная категория населения, как отмечают Н.Н. Петрова, Н.Н. Саввина, И.А. Васильева, Л.И. Зибницкая, Е.В. Калюжина, Л.М. Ткалич, характеризуется выраженной тревожностью, наличием депрессивных состояний и психологическим дискомфортом, который вызван процедурой гемодиализа и ее требованиями, а также сопутствующими заболеваниями (снижение остроты зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистые заболевания) и ограничением в физическом и социальном функционировании.

Вполне очевидно, что пациенты, проходящие процедуру гемодиализа, составляют особую группу потребителей медицинских услуг, которая нуждается в постоянном проведении мероприятий искусственного очищения крови при относительно коротких временных интервалах между данными процедурами. Специфика проводимого лечения, а также тяжесть клиники имеющегося заболевания оказывают разрушительное действие на психологический аспект жизненного функционирования данных пациентов. В настоящее время по отношению к ним осуществляются мероприятия в рамках медицинской помощи по поддержанию функционирования организма в физиологическом аспекте с последующим планированием для них пересадки здоровых органов.

В связи с этим, что реципиентов, перенёсших трансплантацию органов, замещение отсутствующих или необратимо поврежденных патологическим процессом органов органами, взятыми от другого организма, становится все больше. При этом после трансплантации у данной категории граждан в психологическом плане все еще обнаруживается выраженная тревожность, депрессивное состояние, ограничение в социаль-

ном функционировании. Очевидно, что данные реципиенты – это тоже особая группа потребителей медицинских услуг, которые нуждаются в наблюдении со стороны специалистов, в том числе психологов и специалистов по социальной работе. Поэтому остро встает вопрос о необходимости разработки мероприятий по социально-психологическому сопровождению пациентов до и после трансплантации органов. Следует сказать о том, что анализ источников об актуальном состоянии и развитии мероприятий по социально-психологической реабилитации данной категории граждан указывает на отсутствие теоретических и практических разработок по данной тематике и ограничивается зарубежным опытом, например, мероприятиями в рамках «Школы пациентов» [1; 2].

Таким образом, вопрос психологического здоровья и благополучия пациентов отделений гемодиализа и трансплантации органов требует теоретических и практических разработок. При этом сразу необходимо подчеркнуть такой аспект. Поскольку пациентам до и после трансплантации органов с психологической точки зрения, как указывают Н.Н. Петрова, Н.Н. Саввина, И.А. Васильева, Л.И. Зибницкая, Е.В. Калюжина, Л.М. Ткалич, характерно состояние эмоционального дисбаланса и напряжения, невозможность реализовать потребности и мотивы, нехватка известных человеку способов преодоления трудностей, то ситуация, в которой они находятся, имеет все характеристики для обозначения ее понятием «кризисной ситуации». А «кризисная ситуация», по мнению Ф.Е. Василюка, проявляется в невозможности эффективной жизнедеятельности в рамках прежнего самосознания [3].

Отсюда цель нашего исследования заключалась в изучении у пациентов до и после трансплантации органов специфики переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с их состоянием и с уровнем развития их самосознания для создания программы социально-психологического сопровождения данной категории граждан.

Для выявления преобладающих стратегий совладания с трудностями использовалась польская адаптация (M. Marszał-Wiśniewska и M. Fajkowska-Stanik) опросника Н. Гарнефски, В. Краайджи, Ф. Спинховен (N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven) [4]. Уровень чувства когерентности (связности) определялся с помощью теста А. Антоновского [5].

Для изучения характеристик самосознания использовались проективные методы и беседа. Так, для изучения рефлексивных процессов применялся *прием из ТАТ* (Г. Мюррей): при характеристике главного героя (использовались две таблицы) респонденты, как правило, идентифицируются с ним, а значит, раскрывают собственный внутренний мир. Поэтому анализ продуцируемого реципиентами рассказа позволяет зафиксировать процессы их рефлексии.

Для того чтобы выявить дифференциацию временной структуры и ценностно-содержательных аспектов образа «Я», применялся *проективный прием ранжирования ценностей*. Участникам индивидуально предлагался набор из 26 карточек, на которых были написаны ценности для процедуры ранжирования. Вслед за польским исследователем G. Polok (2007) все предлагаемые для ранжирования ценности были объединены в три группы: а) *гедонистические* (комфорт, дружба, счастье, спокойствие, здоровье, самосовершенствование, доброжелательность; б) *утилитарные* (безопасность, время, работа, терпимость, креативность, ответственность, власть, материальные ценности); в) *трансцендентные* (я, семья, любовь, совесть, честность, мораль, истина, вера, родина, свобода) [6].

Поскольку нас интересовала временная структура образа «Я» (различия в содержании ценностей между «Я реальным», «Я в будущем» и «Я в прошлом»), то ранжирование ценностей осуществлялось трижды: первый раз пациенты располагали карточки в соответствии с тем, какие ценности они предпочитали 5 лет назад («Я в прошлом»); второй раз в связи с тем, что, на их взгляд, будет для них важно через 5 лет («Я в буду-

щем»); третий раз исходя из значимости ценностей на данный момент («Я реальное»). После процедуры ранжирования предлагалось определить содержание ценностей, чтобы с большей достоверностью отнести их к одной из групп.

По ходу *беседы о смысле жизни* респондентов спрашивали, что такое, по их мнению, смысл жизни, имеют ли они смысл жизни. После этого использовался прием из методики Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн: испытуемых просили отметить себя на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысла жизни» и объяснить, почему именно такое месторасположение они выбрали. Разъяснения респондентами своей отметки на шкале раскрывают признаки наличия/отсутствия у них смысла их собственной жизни, т.е. переживают ли они названный ими ранее смысл жизни в собственной жизнедеятельности.

Сбор эмпирического материала проводился индивидуально на базе отделений гемодиализа Брестской областной больницы и Брестской центральной городской больницы. Количество респондентов составило 53 пациента (27 женщин и 26 мужчин) в возрасте от 23 до 69 лет: 23 пациента до трансплантации органов (12 женщин и 11 мужчин), и 30 после трансплантации органов, – среди них 15 женщин и 15 мужчин.

Полученные результаты и их интерпретация

Сравнительный анализ у каждого участника характеристик их состояния и качественных показателей самосознания: уровень рефлексии, ценностно-содержательные и временные характеристики образа «Я», признаки наличия/отсутствия смысла собственной жизни – позволил выделить *три типа переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с состоянием и уровнем развития самосознания* (рисунок).

Первый тип переживания кризисной ситуации (26,4% от всей выборки) делится на две группы исходя из того, до или после трансплантации органов находятся пациенты. *Первая группа* (11,3% от всей выборки) – это только пациенты до трансплантации органов, которым характерно *депрессивное состояние*. У них обнаруживаются показатели внутреннего эмоционального неблагополучия, активное самообвинение. При этом человек не может конструктивно отвечать на трудности, поскольку в организме недостаточно таких нейрогормонов, как серотонин, дофамин, адреналин, норадреналин. Данные респонденты реализуют лишь *дезадаптивные стратегии совладания с трудностями* (застывание, катастрофизация), которые несут в себе действия саморазрушительного характера и способствуют личностной регрессии. Чувство когерентности у них ниже среднего и включает в себе установку сомневаться в способности управлять ситуациями и понимание того, что для решения кризиса стоит прилагать усилия. Собственный внутренний мир для них не понятен и не логичен. Для данных пациентов характерен низкий уровень самосознания. Их рефлексия носит описательный характер. Так, характеризуя персонажа, они не употребляют слов, указывающих на рефлексивные процессы, не имеют опыта переживания внутренних противоречий и ситуаций выбора. Образ «Я» у них не дифференцирован: «Я в прошлом», «Я реальное», «Я в будущем» идентичны, что можно интерпретировать следующим образом. Данные реципиенты не имеют субъективного опыта самоизменения, поскольку образ их «Я» остается неизменным: какие ценности были приоритетны в прошлом, такие значимы и на данный момент. Также данные пациенты не обладают механизмом саморазвития, поскольку их образ «Я в будущем» ничем не отличается от «Я реального», а значит, и не вызывает напряжения, стремления соответствовать ему. Содержательные аспекты образа «Я» либо отсутствуют (при описании персонажа не называют ценности вообще), либо они гедонистического характера: удовольствие, комфорт, счастье. Респонденты этой группы полагают, что имеют смысл жизни, но признаков смысла собственной жизни у них не выявлено. При объяснении отметки на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысла жизни» они, как правило, говорят «не знаю».

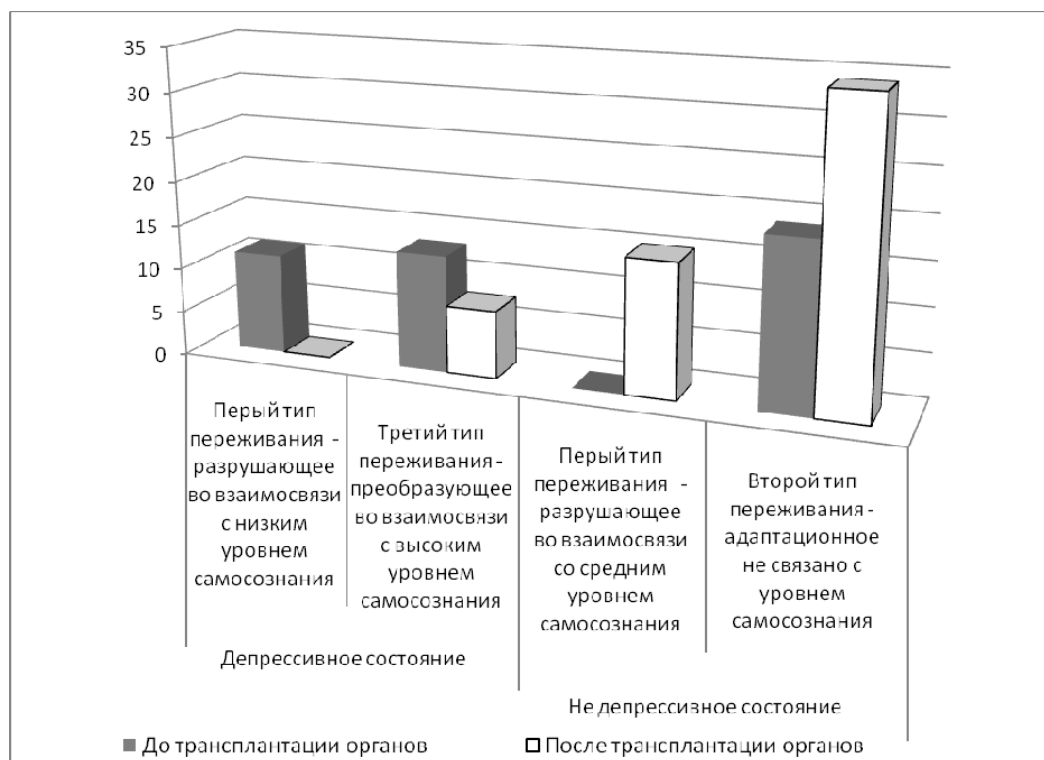


Рисунок. – Типы переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с состоянием и уровнем развития самосознания у пациентов до и после трансплантации органов, %

Вторую группу первого типа переживания представляют только респонденты после трансплантации органов (15,1% от всей выборки), у которых *отсутствуют показатели депрессии*, но снова выявлены лишь *дезадаптивные способы совладания с кризисом*: застревание, циклическое повторение, катастрофизация. Чувство когерентности у них ниже среднего и включает в себе сомнение в способности управлять жизненными ситуациями и понимание того, что для решения кризиса стоит прилагать усилия. Содержание собственного внутреннего мира для них непонятно и нелогично. При этом данным респондентам характерен средний уровень самосознания. Так, рефлексивные процессы у них носят социально-психологический аспект: при описании персонажа нет слов, указывающих на рефлексивные процессы; опыт переживания ситуаций выбора чаще всего отсутствует; выявлен опыт переживания внутренних противоречий с опорой их разрешения на мнение окружающих людей. Пациенты этой группы дифференцируют лишь образ «Я»: список ценностей «Я в прошлом» отличен от «Я реального», что можно интерпретировать следующим образом. Данные респонденты обладают субъективным опытом самоизменения, поскольку образ их «Я» изменяется: приоритетные ранее ценности стали незначимы на данный момент. Таким образом, они осознают не только «Я реальное», но и «Я изменившееся». Однако «Я реальное» и образ «Я в будущем» у данных реципиентов идентичны, что может свидетельствовать о следующем. Они не обладают механизмом саморазвития, поскольку их образ «Я в будущем» ничем не отличается от «Я реального», а значит, и не вызывает напряжения, стремления соответствовать ему. При этом ценности их образа «Я» либо отсутствуют (при описании персонажа не называют ценности вообще), либо они гедонистически-утилитарного плана: комфорт, польза, выгода. Участники данной группы полагают: имеют смысл жизни, но признаков смысла собственной жизни у них не выявлено. Объяснения ими отметки на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысл жизни» показывает опору лишь на собственные чувства: «поставил не думая».

Таким образом, *первый тип* переживания кризисной ситуации обнаруживается и при депрессивном состоянии (пациенты до трансплантации органов) и при его отсутствии (реципиенты после трансплантации органов) и связан с низким/средним уровнем самосознания. Респондентам, которые отнесены к данному типу переживания, свойственны показатели наличия сомнения в способности управлять собственной жизнью, применение ими в кризисах лишь дезадаптивных способов совладания с данными ситуациями. Следует сказать о том, что при низком/среднем уровне самосознания обнаруживаются следующие качественные характеристики. Рефлексивные процессы носят описательный характер, либо субъект опирается на мнение окружающих людей. Ценностно-содержательные аспекты образа «Я» отличаются гедонистически-утилитарными тенденциями. Временной спектр образа «Я» представлен лишь на уровне актуального («Я реальное») либо еще и «Я в прошлом» как «Я изменившееся». Признаки смысла собственной жизни отсутствуют.

Вполне очевидно, что именно самосознание пациентов до и после трансплантации органов со свойственными ему характеристиками низкого/среднего уровня развития способствует наличию у них сомнения в способности управлять своей жизнью и применению в кризисах лишь дезадаптивных способов совладания с ними. Следует также обратить внимание на следующий выявленный факт. *Первому типу* переживания кризиса характерны показатели внутреннего эмоционального неблагополучия независимо от того, обнаруживается ли у пациентов депрессивное состояние или нет. Поскольку внутреннее неблагополучие, обнаруженное в *первой группе* у пациентов до трансплантации органов, разрешается лишь внешней ситуацией – трансплантацией органов, но внутренне неблагополучие остается неизменным. На данную неизменность указывают особенности самосознания, выявленные во *второй группе* у реципиентов после трансплантации органов, а также применение данными респондентами в кризисах лишь дезадаптивных способов совладания с ними.

На основании выявленных фактов *первый тип переживания* условно назван *разрушающее переживание кризисной ситуации*.

Второй тип переживания кризисной ситуации обнаружен у 52,9% пациентов от всей выборки: 18,9% – до, 34% – после трансплантации органов, у которых *отсутствуют показатели депрессии*, т.е. процессы совладания с кризисной ситуацией протекают на фоне относительной психологической нормы. При этом *одна часть из них* активно и гибко применяет противоположные стратегии совладания с трудностями, дезадаптивные и адаптивные, т.е. находится на своеобразной границе между адаптацией и дезадаптацией. Чувство когерентности у них фиксируется показателями выше среднего и включает в себе установку надеяться на поддержку других, на то, что будущее будет иметь положительную окраску. Содержание своего внутреннего мира для них непонятно. *Другой части респондентов* характерны адаптивные стратегии совладания с кризисом. Общепринято, что при адаптации человек избирает ту действительность, которая соответствует конструктивному ответу на требования ситуации и способствует личностному росту. Однако чувство когерентности у данных пациентов характеризуется показателями ниже среднего и включает в себе установку сомневаться в способности управлять ситуациями самостоятельно и веру в то, что решение кризиса стоит того, чтобы прилагать усилия. Содержание собственного внутреннего мира для них непонятно и нелогично. На основании этого можно заключить, что даже адаптивные стратегии несут в себе для пациентов, использующих их, действия саморазрушительного характера, способствуют личностной регрессии и не позволяют конструктивно решить трудные ситуации.

Следует сказать, что 11,3% реципиентам *второго типа* переживания кризисной ситуации присущ низкий уровень самосознания, характеристики которого ничем не от-

личаются от первой группы первого типа. У 11,3% пациентов данного типа выявлен средний уровень самосознания. Их аспекты самосознания ничем не отличаются от второй группы первого типа. Для 11,3% участников второго типа переживания кризисной ситуации также свойственен средний уровень самосознания, но в отличие от второй группы первого типа с таким уровнем самосознания у данных пациентов обнаружен выбор эмоционального благополучия: переживание внутренних противоречий со стремлением снять напряжение, сохранить внутренний комфорт. Также они дифференцируют лишь образ «Я в будущем», т.е. осознают не только «Я актуальное», но и образ «Я в будущем», который правомерно обозначить как «Я потенциальное». В данном случае приоритетные ценности образа «Я в будущем» как отличные от значимых ценностей «Я реального» вызывают напряжение, стремление соответствовать им, т.е. требуют усилий со стороны человека для реализации желаемых ценностей. Таким образом, субъект приобретает механизм саморазвития, действующий на фоне выбора эмоционального благополучия.

У 18,9% испытуемых второго типа переживания кризисной ситуации обнаружен высокий уровень самосознания. Так, при описании персонажа у данных реципиентов обнаружены слова, указывающие на рефлексивные процессы: анализирует, сопоставляет, размышляет и т.п. Также у них выявлен опыт переживания внутренних противоречий с опорой на образ «Я». При этом они демонстрируют моральный выбор, характеризующийся созданием личностных, четко сформулированных самостоятельно норм, правил, ценностей и их выбором, несмотря на обстоятельства и свои желания – включением в образ «Я» ценностей трансцендентного содержания. При этом обнаруживается дифференциация образа «Я в прошлом» и «Я в будущем»: что данные пациенты обладают и субъективным опытом самоизменения, и механизмом саморазвития. Отсюда их образ «Я в будущем» в силу наличия у них морального выбора правомерно обозначить как «Я актуализированное потенциальное».

Однако следует отметить следующий выявленный факт. Практически все респонденты второго типа переживания кризисной ситуации полагают, что имеют смысл жизни, но объяснения отметки на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысла жизни» показывают отсутствие у них признаков реализации смысла собственной жизни. Их ответы (как правило, «у меня он есть») указывают на отсутствие умения опираться в ситуации личностного выбора на вполне определенный смысл собственного образа «Я», оценивать свои переживания, исходя из данного содержания.

Следует отметить также, что второй тип переживания, названный как *адаптационное переживание кризисной ситуации*, не связан с уровнем самосознания.

Третий тип переживания кризисной ситуации присущ 20,8% пациентов (13,2% – до трансплантации органов, 7,6% – после трансплантации органов), которые, согласно шкале дезадаптации, обладают депрессивным характером в кризисной ситуации: в организме недостаточно таких нейрогормонов, как серотонин, дофамин, адреналин, норадреналин. При этом одна часть из них реализует лишь дезадаптивные стратегии совладания с кризисом, а другая – дезадаптивно-адаптивные. Чувство их когерентности характеризуется показателями либо ниже среднего, либо выше среднего.

Пациенты, отнесенные к *третьему типу* переживания кризисных ситуаций, демонстрируют высокий уровень самосознания. Однако в отличие от респондентов второго типа этим участникам присуще наличие не просто осознания смысла собственной жизни, но его реализация – переживание смысла собственной жизни. Так, данные реципиенты, объясняя отметку на шкале «люди, имеющие / не имеющие смысла жизни», как правило, говорят о том, что «я не имею еще должного характера, надо работать», «моя жизнь не вполне соответствует смыслу моей жизни, но я пытаюсь его реализовывать». Подобные ответы указывают на наличие умения опираться в ситуации

личностного выбора не просто на образ «Я», но на вполне определенный смысл собственного «Я», а также оценивать собственные переживания, исходя из данного смысла «Я». Следует особо подчеркнуть, что найденный данными реципиентами смысл жизни охватывает все сферы их жизнедеятельности, а не отдельную часть. Так, им характерно осознание совокупности своих мотивов и смыслов – личностная позиция, ее осуществление, несмотря на обстоятельства как соотношение внешних и внутренних аспектов жизни, осмысление, интегрирование в свой образ «Я» данных аспектов. Эти аспекты проработаны, осмыслены, т.е. соотнесены с максимально широким контекстом, который позволяет выработать личный инструмент для преодоления трудностей. Таким образом, в отличие от респондентов *второго типа* эти участники реализуют трансцендентные ценности, включенные в образ «Я» на фоне переживания смысла собственной жизни.

У данных участников чаще всего выявляется дифференциация образа их «Я» по всему временному спектру, т.е. субъективный опыт самоизменения и механизм саморазвития. Однако некоторые из них могут и не дифференцировать образ «Я», что компенсируется наличием не только знания о том, что такое смысл жизни, но и оценки ситуаций, в том числе и кризисных, а также своих чувств, мыслей, исходя из имеющегося смысла собственной жизни. Возможно, именно это позволяет данным пациентам подняться над собственными ограничениями и слабостями, а поскольку смысл личной жизни заполняет полностью их образ «Я», то он и не дифференцируется ими во временном аспекте.

Таким образом, *третий тип* переживания кризисных ситуаций со свойственными ему показателями депрессивного состояния, применение пациентами в кризисах дезадаптивных способов совладания с данными ситуациями связан с высоким уровнем развития их самосознания и с наличием у них не только осознания, но реализации смысла собственной жизни. Необходимо сказать, что для высокого уровня развития самосознания свойственны следующие качественные характеристики. Рефлексивные процессы носят личностный характер с опорой на мотивы, потребности образа «Я». Ценностно-содержательные аспекты образа «Я» отличаются трансцендентной направленностью. Временной спектр образа «Я» дифференцирован: и «Я в прошлом», и «Я в будущем» отличны от «Я реального».

Вполне очевидно, что до и после трансплантации органов именно самосознание пациентов со свойственными ему характеристиками высокого уровня развития способствует тому, что дезадаптивные стратегии совладания с кризисом, которыми они пользуются, не несут в себе, однако, саморазрушительного действия. Очевидно, что в реальной ситуации – на фоне вышеописанного высокого уровня самосознания и осуществления данными участниками смысла собственной жизни «здесь и сейчас» – они конструктивно отвечают на трудности. Их чувство когерентности с показателями ниже среднего либо выше среднего также приобретает совершенно другой контекст. Так, они надеются на то, что продукт разрешения трудностей стоит того, чтобы прилагать усилия со своей стороны, поскольку связан лишь с их образом «Я»; верят в положительный исход, прилагая собственные колоссальные усилия для решения кризиса. Содержание собственного внутреннего мира, которое может быть для них непонятным и нелогичным, они пытаются изменить, понять, логически сконструировать. Отсюда *третий тип переживания* условно обозначен как *преобразующее переживание кризисной ситуации*.

Таким образом, анализ проведенного эмпирического исследования показывает, что пациенты до и после трансплантации органов по-разному переживают кризис, связанный с их болезнью. У одних при низком/среднем уровне самосознания выявляется разрушающее их самих переживание кризиса, характерное и при депрессивном состоянии, и при его отсутствии. Другим реципиентам присуще адаптационное переживание

на фоне отсутствия депрессивного состояния: приспособление к возникшим трудностям, что не связано с уровнем развития их самосознания, но разрушительно действует на личность. Третья группа пациентов с признаками депрессивного состояния демонстрирует высокий уровень развития самосознания и осуществление смысла собственной жизни, что свидетельствует о наличии у них преобразующего переживания: они личностно развиваются, трансформируют свой образ «Я», несмотря на состояние и обстоятельства.

С учетом актуальности вопроса психологического сопровождения пациентов до и после трансплантации органов нами была предпринята попытка разработки *программы данного сопровождения*. На основании полученных с помощью эмпирического исследования фактов целью нашей программы стало психологическое сопровождение пациентов до и после трансплантации органов с акцентом на развитие их рефлексивных процессов и расширение ценностно-содержательных характеристик образа «Я». Были сформированы две целевые группы: пациенты программного гемодиализа и реципиенты после трансплантации органов.

Форма работы с пациентами программного гемодиализа – индивидуальные занятия с использованием арт-терапии, а с реципиентами после трансплантации органов – групповые занятия с использованием арт-терапии. Выбор индивидуальной формы работы вызван тяжестью психологического состояния пациентов, находящихся на почечно-заместительной терапии. Использование арт-терапии как метода работы с реципиентами до и после трансплантации органов продиктовано тем, что творческие занятия способствуют отвлечению данной категории граждан от различных переживаний, беспокойств, помогают преодолевать негативные последствия состояния болезни и поддерживают благоприятное эмоциональное самочувствие [7–9]. При этом арт-терапия прежде всего «позволяет специалисту диагностировать через созданные пациентом образы его психологическое состояние и помогает обрести пациентам до и после трансплантации органов гармонию, и только затем выступает способом лечения и достижения личностного развития» [9, с. 23]. Механизм арт-терапии основывается на том постулате, что все невысказанные, невыраженные мысли никуда не уходят, а блокируются в теле, психике, что в будущем и приводит к нарушениям со стороны физического и психологического здоровья. Поэтому проведение занятий по арт-терапии открывает возможность человеку воспроизвести свое подсознательное, невысказанное в некую визуальную плоскость. Когда же человеку удастся выразить в творчестве заблокированные зажимы, он обретает иное новое состояние, при котором его тело и психика становятся свободными от ненужного, от того, что его угнетало долгое время и не позволяло ощущать себя «живым» [10, с. 121]. К тому же занятия с использованием арт-терапии, как отмечают Г.М. Ферс, Л.И. Зибницкая, Н.Н. Петрова, Е.В. Калюжина, Н.Н. Саввина, Л.М. Ткалич, позволяют снимать синдром апатии, устраняют безынициативность, стимулируют процессы личностной рефлексии, приносят человеку глубокое позитивное «ощущение себя», состояние душевного успокоения, поскольку она удовлетворяет самую главную фундаментальную потребность в самовыражении, в реализации смысла собственной жизни.

Апробация семи занятий с использованием индивидуальной формы работы с пациентами программного гемодиализа и групповой формы работы с реципиентами после трансплантации органов по разработанным сценариям, содержащим тренинговые и рефлексивные упражнения с опорой на арт-терапию, дала положительный эффект. По окончании участники программы демонстрировали способность анализировать свой внутренний мир, находить в нем ресурс для личностного развития, создавать в затруднительных ситуациях основополагающие элементы для самоизменения, самосовершенствования, видеть при одних и тех же обстоятельствах несколько путей разрешения

проблем и кризисов. При этом стало очевидно, что данная программа психологического сопровождения пациентов до и после трансплантации органов позволила запустить механизм самопознания, выраженный в оптимизации рефлексивных процессов самосознания и чувства идентичности, в расширении содержания образа «Я» посредством наполнения его трансцендентными ценностями. К тому же реципиенты получили конструктивный опыт самоизменения.

Заключение

Эмпирическое исследование, организованное с целью изучения у пациентов до и после трансплантации органов специфики переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с их состоянием и с уровнем развития их самосознания, позволило выделить *три типа* таких переживаний. *Первый тип* переживания характерен и при депрессивном состоянии, и при его отсутствии и связан с низким/средним уровнем самосознания. Поскольку для данного типа переживания свойственны деструктивные эмоции, действия, поступки и дезадаптивные стратегии совладания с трудностями, условно данное переживание можно обозначить как *разрушающее переживание*. *Второй тип* переживания кризисной ситуации условно обозначен как *адаптационное переживание*, он присущ при отсутствии депрессивного состояния и не связан с уровнем самосознания. *Третий тип переживания кризиса* связан с депрессивным состоянием, высоким уровнем самосознания и наличием смысла собственной жизни. Условно данное переживание названо как *преобразующее*, поскольку для данного переживания характерны трансформация образа «Я», личностное развитие.

Выделенные типы и характерные для них признаки позволяют сделать следующий вывод. Психологическим ресурсом для пациентов до и после трансплантации органов выступает зрелость их самосознания, которая проявляется в достижении высокого уровня развития рефлексивных процессов и во включении в образ «Я» ценностно-содержательных характеристик трансцендентного плана в процессе поиска и осуществления смысла собственной жизни. Данное заключение является обоснованием для программы психологического сопровождения пациентов до и после трансплантации органов. Следовательно, при работе с данной категорией граждан акцент следует делать на развитие их самосознания.

Реализация разработанной программы сопровождения указанной категории реципиентов с учетом выделенных требований показала, что достижение поставленной цели осуществляется с помощью метода арт-терапии. При этом для пациентов программно-гемодиализа необходимо использовать индивидуальную форму работы, а для реципиентов после трансплантации органов – групповую форму.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crone, C. C. Psychiatric issues in transplantation, II: Preoperative issues / C. C. Crone, T. N. Wise [et al.] // Crit Care Nurse. – 1999. – Vol. 19, № 3. – P. 51–63.
2. Feurer, I. D. Incorporating quality of life and patient satisfaction measures into a transplant outcomes assessment program: technical and practical considerations / I. D. Feurer, R. T. Russell, C. W. Pinson // Progress in Transplantation. – 2007. – Vol. 17, № 2. – P. 8–121.
3. Василюк, Ф. В. Психология переживания / Ф. В. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Лянцевич, А. В. Кризисная психология : учеб.-метод. комплекс / А. В. Лянцевич. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 142 с.
5. Antonovsky, A. Health, Stress and Coping / A. Antonovsky. – San-Francisco : Jossey-Bass, 1979. – 225 p.

6. Polok, G. Preferencje aksjologiczne studentów jako wezwanie do dawania świadectwa dla chrześcijańskich pracowników nauki / G. Polok // Nauka – Etyka – Wiara – 2007 : Konferencja chrześcijańskiego forum pracowników nauki, Rogów, 18–21 paźdz. 2007. – Warszawa, 2007. – S. 263–276.

7. Петрова, Н. Н. Психологическая характеристика и качество жизни больных с хроническими заболеваниями почек / Н. Н. Петрова, Н. Н. Саввина, И. А. Васильева // Терапевт. арх. 2003. – Т. 75, № 6. – С. 31–37.

8. Ткалич, Л. М. Факторы, влияющие на качество жизни больных с хронической почечной недостаточностью / Л. М. Ткалич [и др.] // Нефрология. – 2006. – Т. 10, № 1. – С. 40–44.

9. Петрова, Н. Н. Факторы, влияющие на реабилитацию больных, находящихся на лечении гемодиализом / Н. Н. Петрова, И. А. Васильева // Терапевт. арх. – 1995. – Т. 67, № 8. – С. 22–23.

10. Ферс, Г. М. Тайный мир рисунка / Г. М. Ферс ; пер. с англ. – СПб. : Дементра, 2003. – 176 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 16.05.2016

Bogdan E.G., Glyciuk M.A., Mironchuk I.S. Psychological Support of Patients before and after Transplantation of Organs

The article deals with the substantiation of patients' psychological support before and after transplantation of organs. The empirical research was conducted aiming to study the specifics of crisis experience in conjunction with the state of the people belonging to the above-mentioned category and the level of development of their self-consciousness. Three types of crisis experience were accentuated: destructive (being present both in depressed and normal state, lower/medium level of self-consciousness); adaptive (lack of depressed state, not connected to the level of self-consciousness); transforming (depressed state, high level of self-consciousness). It was discovered that maturity was a psychological resource for these persons manifesting in achieving a high level of reflexive processes development, as well as including transcendental meaningful value characteristics into one's self-image. The approbation of the elaborated program, directed towards the development of self-consciousness based on the art therapy methods and individual forms of work with program hemodialysis patients, as well as group forms of work with the recipients after the transplantation, has shown positive effects.

ПАДЗЕІ

У.А. Сенькавец

*канд. філал. навук, дац., заг. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

МІХАСЬ РУДКОЎСКІ

17 красавіка бягучага года Міхасю Рудкоўскаму споўнілася б 80 гадоў. Нягледзячы на ўсе жыццёвыя выпрабаванні, цяжкую хваробу, яму пашчасціла ў жыцці – на бацькоў, сяцёр, сяброў, настаўнікаў, сыноў, малую і вялікую радзіму, чытачоў і крытыкаў. Пашчасціла і людзям, якія спрычыніліся да яго лёсу, пашчасціла і малой радзіме – Ганцавіччыне, на якой ён нарадзіўся, дзе вучыўся і куды вяртаўся да родных, якую апеў у сваіх шматлікіх вершах. Знакаміты Уладзімір Калеснік назваў Міхася Рудкоўскага першым прафесійным паэтам гэтай зямлі, надзвычай багатай на творчыя таленты. Пашчасціла і нашай навучальнай установе, дзе на філалагічным факультэце ён працягваў пасля Ганцавіцкага, а потым Пінскага педагагічных вучылішчаў настаўніцкую адукацыю.

Мне таксама пашчасціла неаднойчы сустрэцца з Міхасём Рудкоўскім – на пасяджэннях «Літаратурных серад» пры рэдакцыі газеты «Зара», на Брэсцкай студыі тэлебачання, дзе ён загадваў рэдакцыяй літаратурна-драматычных і музычных праграм, рыхтаваў творчыя сустрэчы са знакамітымі пісьменнікамі і літаратуразнаўцамі. Я, у той час студэнт педінстытута, часам дэкламаваў творы мастакоў слова, кнігі якіх прэзентаваў у прамым эфіры Уладзімір Калеснік.

Міхасю Рудкоўскаму тады было крыху болей за сорак гадоў. Ён успамінаецца чалавекам сярэдняга росту, вельмі спакойным, нетаропкім у рухах і гаворцы, часта з папяросай, схуднелым, з вузкімі ўпалымі вачыма і невялікімі вусамі, зачэсанымі назад валасамі, у касцюме, светлай рубашцы пад гальштукам.

У яго кабінёце на студыі, дзе знаходзіўся і стол Міколы Пракаповіча, амаль заўсёды было людна. Тут віселі на сценах і стаялі ў шафах ўсялякія вырабы з сялянскай гаспадаркі: лапці, кошыкі, збаны, нейкія драўляныя і металічныя прылады; усё гэта Міхась Рудкоўскі прывозіў з краязнаўчых экспедыцый, у час якіх запісваліся відэаматэрыялы для вельмі папулярнага тэлевізійнага літаратурна-музычнага часопіса «Буг».

Хоць Міхась Рудкоўскі і мала працаваў у школе, але педагагічны талент (і не малы) ён меў. Пра гэта сведчыць адзін выпадак, які адбыўся са мною ў 1976 годзе – якраз сорак гадоў назад. Я павінен быў прыняць удзел у інстытуцкім конкурсе чытальнікаў. Пэўны вопыт у мяне быў, таму асаблівага хвалявання я не адчуваў. Выкладчыкі параілі мне вывучыць баладу Рудкоўскага «Каменні руін цытадэлі». Я вывучыў яе і пад кіраўніцтвам Юрыя Васільевіча Пяталкова і Веры Якаўлеўны Зарэцкай навучыўся яе някёпска чытаць. Конкурс праходзіў у нейкай вялікай актавай зале (цяпер не памятаю, дзе дакладна). Усе месцы былі занятыя. Святло ў зале не выключалася, і кожны чытальнік бачыў, як рэагуе на яго дэкламаванне аўдыторыя.

Балада Міхася Рудкоўскага – няпросты верш. Яна патрабуе ад чытальніка вялікіх эмацыйных высілкаў, пастаяннай змены сілы голасу, тэмпу, вытрымкі лагічных і псіхалагічных паўз. Вельмі важнай пры чытанні з’яўляецца правільная перадача пазіцыі аўтара, якая ў «Баладзе...» выяўляецца праз вобраз камянёў Брэсцкай крэпасці. Чытальнік пападае ў поле высокага эмацыйнага напружання з першых радкоў твора – як толькі вымаўляе: «Мы – каменні руін цытадэлі – // 3 байніцаў і сцен казематаў». Паспрабуйце правільнай інтанацыяй агучыць прыведзеныя словы, і вы адчуеце, які трагічны боль скандэнсаваны ў іх.

Я выйшаў на сцэну, настроены на чытанне. Вытрымаў паўзу, пастараўся ўявіць карціну, апісаную ў творы, і пачаў... Я не бачыў залы, глядачоў, святла – толькі расказваў, жаліўся, асуджаў, заклікаў, перажываў, ненавідзеў і шкадаваў, прасіў і патрабаваў... Голас то цішэў, то становіўся грамчэйшым, то ўвогуле прападаў... Ён трымцеў, перапыняўся, прыціснуты пад горла камяком... Я не чуў самога сябе, верш захапіў мяне, мятляў па сваіх радках, напоўненых рэальнымі вобразамі салдат, жанчын, дзяцей, кіданне з адной часавай прасторы ў другую, выціскаў з мяне фізічныя і эмацыйныя сілы...

Амаль у самым канцы чытання да мяне раптам данеслася чыёсці ўсхліпванне. Напачатку я не звярнуў на гэта асаблівай увагі, але ўсхліпванне паўтарылася, а потым пачуўся лёгка стук, шоргат ног. Я пачаў выходзіць са створанага аўтарам паэтычнага свету, і мае вочы ўбачылі чалавека, які сядзеў у самым цэнтры залы і выціраў вочы. Ён глядзеў на мяне, я на яго, нашы вочы сустрэліся, і я змоўк, хоць яшчэ заставалася прачытаць два радкі балады: «Толькі раз чалавеку Айчына дае // На бясмерце свяшчэннае права».

Гэта быў Міхась Рудкоўскі. Ён сядзеў разам з іншымі членамі журы і не толькі слухаў, а, напэўна, на самім сабе выпрабоўваў сілу ўздзеення ўласнага твора на слухача. Яму, як слухачу, спадабалася, а я быў узнагароджаны дыпламам першай ступені, і ўручаў мне яго Міхась Рудкоўскі. І доўга ён яшчэ нешта гаварыў – пра паэзію, студэнтаў, школу, выхаванне...

М.М. Аляхновіч

*канд. філал. навук, дац. каф. беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

ЛЕВАНЦЭВІЧ ЛЕНА ВАСІЛЬЕЎНА

(да 50-годдзя з дня нараджэння)

У красавіку 2016 г. споўнілася 50 гадоў з дня нараджэння беларускага моваведа, загадчыка кафедры беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі, кандыдата філалагічных навук, дацэнта Леванцэвіч Лены Васільеўны.

Л.В. Леванцэвіч нарадзілася 3 красавіка 1966 г. у вёсцы Здзітава Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці ў сям’і сціпрых вясковых працаўнікоў-беларусаў Васіля і Веры Васілеўскіх. Пасля заканчэння сярэдняй школы і атрымання атэстата сталасці яна ў 1983 г. паступіла, а ў 1987 г. з адзнакай скончыла філалагічны факультэт Брэсцкага дзяржаўнага педагагічнага інстытута па спецыяльнасці «Беларуская мова і літаратура» з наданнем кваліфікацыі «Настаўнік беларускай мовы і літаратуры».

Ва ўніверсітэце Лены Васільеўна працуе з 1987 года: займала навукова-педагагічныя пасады асістэнта, старшага выкладчыка, дацэнта кафедры рускай і беларускай моў з метадыкай выкладання, з 2002 г. – дацэнт кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі, з 2013 г. – загадчык кафедры беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі. Яе навуковымі інтарэсамі з’яўляюцца дыялекталогія, гісторыя мовы, этналінгвістыка, лінгвакультуралогія, лінгвакраязнаўства.

У 1996 г. у Інстытуце мовазнаўства НАН Беларусі Л.В. Леванцэвіч паспяхова абараніла кандыдацкую дысертацыю «Лінгвагеаграфічная групоўка гаворак Бярозаўскага раёна», падрыхтаваную пад навуковым кіраўніцтвам Ф.Д. Клімчука. Званне дацэнта атрымала ў 1999 г.

Л.В. Леванцэвіч з’яўляецца аўтарам больш як 120 навуковых, навукова-метадычных, вучэбна-метадычных публікацый у аўтарытэтных айчынных і замежных (Венгрыя, Чэхія, Польшча, Літва, Расія, Украіна) выданнях. У творчым даробку Лены Васільеўны – дапаможнікі для абітурыентаў, навукова-метадычныя выданні з грыфам Навукова-метадычнага цэнтра вучэбнай кнігі і сродкаў навучання Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь: Беларуская мова: тыповыя па-мылкі на цэнтралізаваным тэсціраванні (у суаўтарстве). – Мінск : Аверсэв, 2007. – 208 с.; Беларуская мова: 27 урокаў з рэпетытарам : дапаможнік для падрыхтоўкі да цэнтралі-заванага тэсціравання. – Мінск : Аверсэв, 2008. – 128 с. (перавыдадзены ў 2010, 2013 гг.); Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Лексіка. – Брэст : імя А.С. Пушкіна, 2001. – 135 с.

За час навукова-педагагічнай працы ў БрДУ імя А.С. Пушкіна распрацавала шэраг аўтарскіх курсаў, вучэбна-метадычныя комплексы для студэнтаў і магістрантаў ВНУ (электронныя і папяровыя выданні) па лінгвістычным краязнаўстве і лінгвакультуралогіі: Лінгвакраязнаўства : вучэбна-метадычны дапаможнік. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2006. – 64 с. (у суаўтарстве); Лінгвістычнае краязнаўства Брэстчыны : курс лекцый. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2013. – 135 с.; Лінгвістычнае краязнаўства : ЭВМК (Рэг. № 6/2015 ад 07.07.2015). – 145 с.; Лінгвакультуралогія : даведнік для студэнтаў філалагічнага факультэта. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2007. – 71 с. (у суаўтарстве); Лінгвакультуралогія: слова, значэнне, кантэкст : дапаможнік. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2009. – 102 с.; Лінгвакультуралогія. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2010. – 132 с. (у суаўтарстве); Лінгвакультуралогія : дапаможнік для студэнтаў філалагічнага факультэта. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2015. – 100 с.; Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : метадычныя рэкамендацыі. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2004; Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : вучэбна-метадычны комплекс

для студэнтаў-завочнікаў. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2010. – 90 с.; Гісторыя беларускай літаратурнай мовы : ЭВМК (Рэг. № 1/2015 ад 08.01.2015). – 212 с.; Беларуская дыялекталогія : вучэбна-метадычны комплекс. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2014. – 122 с.; Беларуская мова (прафесійная лексіка) : метадычныя рэкамендацыі. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2013. – 43 с.

Асаблівая ўвага Л.В. Леванцэвіч – гаворкі Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці, аднавяскоўцы, іх жыццё і мова. Гэтай тэме прысвечаны некалькі дзясяткаў навуковых прац, сярод іх атласы: Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Фанетыка : вучэбны дапаможнік : у 2 частках. – Брэст : БрДП імя А.С. Пушкіна, 1993. – Ч. I. – 52 с., Ч. II. – 66 с.; Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Марфалогія : вучэбны дапаможнік. – Брэст, БрДП імя А.С. Пушкіна, 1994. – 82 с.; Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Лексіка. – Брэст : БрДУ імя А.С. Пушкіна, 2001. – 135 с.

Чынны ўдзел Л.В. Леванцэвіч бярэ ў выкананні дзяржаўных праграм фундаментальных і прыкладных даследаванняў. Яна была навуковым кіраўніком навукова-даследчай працы «Гаворкі Брэсцка-Пінскага Палесся (БПП): лінгвакультуралагічны аспект» (2014–2015 гг.); узначальвае навуковы калектыў па распрацоўцы тэмы «Лінгвістычнае краязнаўства Брэстчыны: узаемадзеянне мовы і культуры» (2016–2020 гг.); удзельнік праектаў «Города и районы Брестчины: история и современность Ивановского района», «Города и районы Брестчины: история и современность Малоритского района», «Беларуска-літоўскі слоўнік» (Літва).

Л.В. Леванцэвіч – высокакваліфікаваны выкладчык, арганізатар паспяховай вучэбнай, навукова-даследчай, вучэбна-метадычнай і выхаваўчай працы з калектывам кафедры і са студэнтамі. Асноўную ўвагу Л.В. Леванцэвіч надае выкладчыцкай працы. Педагог творчы, яна плённа працуе над удасканаленнем сваёй прафесіянальнай адукацыі, на высокім узроўні валодае тэарэтычным матэрыялам і разнастайнымі сучаснымі метадамі выкладання мовазнаўчых дысцыплін, актыўна выкарыстоўвае ў сваёй педагогічнай дзейнасці працы сучасных айчынных і замежных вучоных у галіне філалогіі.

Свой юбілей Лена Васільеўна Леванцэвіч сустрэла ў росквіце творчых сіл. Ад калег і сяброў-аднадумцаў – шчырае пажаданне добрага здароўя і творчых поспехаў!

І.А. Швед

*д-р філал. навук, праф. каф. беларускага літаратуразнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

НОВАЯ КНІГА ПРА НАМІНАЦЫЮ КАЛЯНДАРНЫХ АБРАДАЎ
(А. Dudek-Szumigaj. Nominacja obrzędów dorocznych w gwarach ukraińskich południowego Podlasia. – Lublin : UMCS, 2013. – 212 s.)

Манаграфія А. Дудэк-Шумігай – лагічны вынік вялікай вышуковай (збіральніцкай і даследчай) працы яе аўтара ў галіне этналінгвістыкі, рэканструкцыі каляндарнай абраднасці і яе вербальнага кода, у прыватнасці, тэрміналогіі абраду. У працы зроблены акцэнт на лексіцы, якая датычыць каляндарных абрадаў і звычайў ва ўкраінскіх гаворках паўднёвага Падляшша. Мэтай і задачамі даследавання з’яўляюцца вылучэнне на новым узроўні этналінгвістычнай, фалькларыстычнай і этналагічнай навук семантычных груп абрадавага слоўніка з адрозненнем лексікі, звязанай з абраднасцю Рымска-каталіцкай і Усходняй царквы; акрэсленне лексікі, агульнай для ўсяго рэгіёна, спецыфічнай лексікі, а таксама лексікі, якая адрознівае даследаваную тэрыторыю, г.зн. той лексікі, што не ўжываецца ў суседніх гаворках; апісанне груп абрадавай лексікі ва ўкраінскіх гаворках паўднёвага Падляшша ў кантэксце лексікі суседніх украінскіх дыялектаў; вызначэнне матывацыйных аспектаў лексікі, а таксама этымалогіі нематываваных назваў. Аўтар імкнецца да вычарпальнага раскрыцця тэмы, што можна толькі ўхваліць. Праца ўяўляе сабой унікальную крыніцу інфармацыі па разгляданых дыялектах, а таксама дае шырокі зрэз традыцыйнай культуры Падляшша, у прыватнасці, такой яе значнай часткі, як каляндарная абраднасць. Факталагічным матэрыялам працы сталі сабраныя ўласна аўтарам звесткі, а таксама факты з навукова верагодных друкаваных крыніц.

Манаграфія складаецца з чатырох раздзелаў і пачынаецца агульнай часткай – адмысловым нарысам па гісторыі Паўднёвага Падляшша, апісаннем адміністрацыйна-палітычнай сітуацыі на тэрыторыі паміж рэкамі Буг і Уладаўка, вызначэннем месца і ролі Усходняй царквы на Падляшшы. У наступным раздзеле прадстаўлена спроба (прычым удалая) характарыстыкі польска-ўкраінскага памежжа з пункту гледжання моўнай і культурнай адметнасцяў. У трэцім раздзеле разгледжаны асноўныя паняцці, звязаныя з каляндарнай абраднасцю (абрад, рытуал, звычай, каляндарны звычай), ахарактарызаваны гадавыя абрады, падкрэслена, што сёння яны трансфармаваліся, а пэўныя абрады зніклі, частка з іх захавалася ў выглядзе рудыментаў ці ўспрымаецца як звязаная з святам гульня. Падаецца таксама гістарыяграфічны экскурс у сферы даследавання каляндарнай абраднасці ўсходніх славян, пачынаючы з прац А. Весаўскага, П. Шэйна, Я. Раманава, Я. Анічкава.

Асноўныя раздзелы працы прысвечаны разгляду лексікі гадавых абрадаў і структурыруюцца ў адпаведнасці з трыма цыкламі: зімовым, вясновым і летне-восеньскім. У падраздзелах не толькі аналізуецца дыялектная лексіка гадавых абрадаў, але і падаюцца этнаграфічныя апісанні пэўных свят і абрадаў. Напрыклад, у выпадку апошняга вечара перад Ражджаствам (Wigilii Bożego Narodzenia) апісаны традыцыйныя падпісанні і забароны, звязаныя з гэтым часам (бо «якая Каляда, такі і ўвесь год»), тыповае каляднае прыбіранне і аздабленне хаты, памінанне продкаў, рытуальная ежа (куцця). Адзначым, што многія з разгледжаных абрадаў і звычайў вядомы таксама беларусам. Прыкладам, матрыманіяльныя варожбы вечарам перад Новым годам, калі дзяўчаты выцягвалі з-пад хусткі пэўныя рэчы (вянок, пярсцёнак, пялюшкі) і глядзелі, ці застануцца ў дзеўках, выйдуць замуж або народзяць дзіця не ў шлюбе; лічылі штахеты ў плоце і прынесеныя ў хату дровы (цотная колькасць варажыла шлюб); выходзілі на двор і гукалі: адкуль адкажа рэха, адтуль чакалі суджанага; прыносілі ў хату курыцу, сыпалі

зерне і сачылі: чыё першым будзе скляванае, тая першай возьме шлюб. У кнізе прыводзяцца таксама аўтэнтычныя песні і зычэнні. Такі шырокі кантэкст дае мажлівасць глыбока і ўсебакова раскрыць асаблівасці адпаведнай лексікі (аўтар разглядае хранонімы, назвы абрадавых актаў, вячэры і ежы, прадметаў (як сноп жыта і інш.), выканаўцаў абраду і пад.). Як вельмі станоўчы бок трэба адзначыць тое, што лексічныя адзінкі падаюцца разам з фіксацыяй варыянтаў і лакалізацыі. Абрадавая лексіка ўкраінскіх гаворак паўднёвага Падляшша аналізуецца ў кантэксце лексікі іншых украінскіх дыялектаў, якая адлюстравана ў дыялекталагічных слоўніках, атласах, зборах дыялектных тэкстаў, картатэках, навуковых артыкулах.

Апошні раздзел працы прысвечаны матывацыі абрадавай лексікі. Матывацыйнаму аналізу папярэднічае тэарэтычны ўступ, які ўтрымлівае зробленую на высокім навуковым узроўні характарыстыку працэсу намінацыі, прынцыпаў, спосабаў і сродкаў намінацыі, раскрывае сутнасць народнай матывацыі і этымалогіі. Намінацыя разглядаецца як працэс і як вынік працэсу, вылучаюцца першасная і другасная намінацыя, а таксама такія тыпы матывацыі, як гукавая, марфалагічная і семантычная. Асобая ўвага надаецца разгляду паняцця ўнутранай формы слова. На акрэсленым тэарэтычным грунце вызначаюцца матывацыйныя характарыстыкі назваў свят і святочных перыядаў, абрадавых атрыбутаў, абрадавай ежы, выканаўцаў рытуалаў, рытуальных актаў, відаў календарна-абрадавага фальклору. Прадстаўлены таксама этымалагічны аналіз назваў з непразрыстай (этымалагічна ізаляванай) матывацыяй, у першую чаргу запазычаных з грэчаскай (артос, куця, Пасха, прасфара), лацінскай (адвент), французскай (карнавал), нямецкай (аплатак) і іншых моў. Праца завяршаецца шырокім падсумаваннем і, што вельмі важна, слоўнікам абрадавай лексікі.

Разглядаемая манаграфія з'яўляецца першай працай, у якой сістэмна даследуецца лексіка гадавых абрадаў названага рэгіёна. Аб'ектам вывучэння папярэдніх работ, звязаных з гэтай праблематыкай, былі перадусім назвы гадавых свят (у прыватнасці, даследаванні такіх аўтараў, як А. Горбач, К. Пастусяк, Г. Аркушын, Н. Осташ, Н. Хабзей); многія з гэтых назваў адлюстраваны ў дыялекталагічных слоўніках і зборніках адпаведных тэкстаў. Разам з тым многія групы абрадавай славеснасці не былі вычарпальна апісаны. І гэтую нішу годна запоўніла праца А. Дудэк-Шумігай. Яна прадставіла сістэмнае апісанне розных груп лексікі, якое грунтуецца на прапанаванай акадэмікам М.І. Талстым класіфікацыі кодаў абраду, які сам разглядаецца як тэкст.

Рэцэнзаваная праца пабудавана канцэптуальна, лагічна, характарызуецца актуальнасцю, навізнай, доказнасцю, грунтоўнасцю высноў, увядзеннем у навуковы ўжытак аўтарскіх палявых адкрыццяў. Яна робіць істотны ўнёсак у распрацоўку навуковых праблем, звязаных з вывучэннем абрадавай лексікі і самой абраднасці Паўднёвага Падляшша, запаўняе існаваўшы да нядаўняга часу прагал у даследаваннях лексікі календарных абрадаў польска-ўсходнеславянскага памежжа.

А. Дудэк-Шумігай сістэмна апісала гадавыя абрады і іх намінацыю, выказала шэраг цікавых палажэнняў, развіццё якіх дазваляе больш выразна зразумець сутнасць моўна-культурных працэсаў памежжа. Актуальным і выніковым стаў праведзены матывацыйна-этымалагічны аналіз. Нельга не падкрэсліць навуковую вартасць зробленай аўтарам слоўнікавай і картаграфічнай апрацоўкі моўных і культурных з'яў. Рэцэнзаванае выданне можа быць адрасавана этнографам, фалькларыстам, дыялектолагам; яно будзе таксама цікавым шырокаму колу чытачоў, якія цікавяцца пытаннямі захавання традыцыйнай культуры.

Л.В. Леванцэвіч

канд.філал. навук, дац., заг. каф. беларускага мовазнаўства і дыялекталогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

ПАМЯЦЬ, АДЛЮСТРАВАНАЯ Ў СЛОВЕ

Мова Сенненшчыны : дыялектны слоўнік : у 2 т. / Склад.: Н.М. Бунько [і інш.] /
навук. рэд. В.М. Курцова, Л.П. Кунцэвіч. – Мінск : Беларус. навука, 2015. – 2 т.

Адказная задача стаіць перад беларускімі мовазнаўцамі, якія імкнуцца паўней і хутчэй зрабіць навуковым здабыткам народную традыцыйную лексіку. Гаворкі Сенненшчыны багатыя на самабытныя словы і ўстойлівыя выразы, таму вартыя захавання, бо з'яўляюцца своеасаблівай энцыклапедыяй жыцця многіх пакаленняў. Занатаваныя словы любога рэгіёна Беларусі, у тым ліку Сенненшчыны, маюць важнае значэнне для стварэння нацыянальнага лексікона.

Слова – адзін з самых надзейных сродкаў захавання духоўнай спадчыны народа. Слоўнік Сенненшчыны – збор слоў далёкіх продкаў, які адрасуецца нашчадкам, каб яны адчулі непаўторнае хараство матчынай мовы і не адмаўляліся ад памяці, увасобленай у слове, каб усведамлялі, што паўтараюць сказанае сваімі продкамі.

Пасля выхаду ў 2015 г. з друку дыялектнага слоўніка «Мова Сенненшчыны» кампактны моўны арэал паўночна-ўсходняга дыялекту беларускай мовы з боку лексікі адносіцца да ліку найбольш даследаваных. Значнасць аб'ёму дазваляе гаварыць: падрыхтаваны слоўнік належыць да ліку аднаго з найбуйнейшых рэгіянальных словазбораў, створаных у нацыянальнай дыялекталогіі. Аўтары падалі багацце традыцыйнай народнай лексікі, фразеалогіі і парэміялогіі, паказалі, па магчымасці поўна, ужыванне розных па моўнай кадыфікацыі слоў у маўленчай практыцы (*багоўка* 'божыя кароўка'; *ё* 'вокліч для перадачы здзіўлення, захаплення'; *кось-кось-кось* 'выгукі, якімі падзваваюць коней'; *марцовы вецер* 'вецер у сакавіку'; *сем рас нялюці* 'вельмі непрыгожы' і інш.).

Істотная адметнасць дадзенага выдання заключаецца і ў тым, што складальнікі ў якасці дадатку забяспечылі яго індэксам фразем і парэмій, зафіксаваных у слоўніку. У галіне беларускай дыялектнай лексікаграфіі гэта фактычна першы вопыт падобнага дадатку, калі падаюцца адметныя сінтаксічныя адзінкі і выслоўі не як самастойныя слоўныя каталогі, а ў адпаведнасці з загалоўным словам, тоесным дамінантнай адзінцы зафіксаваных сінтаксічных і камунікатыўных адзінак.

Ілюстрацыйны матэрыял, які выступае як узор маўлення жыхароў Сенненшчыны, мае самастойнае навуковае значэнне. Пададзеныя ілюстрацыі адкрываюць чытачу багацце вуснай творчасці, адметнасці традыцыйнай матэрыяльнай і духоўнай культуры, светапогляд, мараль, этыку (*Чорную вашчыну ператапляюць і дабываюць воск – васкатопка; Ватоўка была, а цяперака кухвайка; Паложыць трэці вянец, паложыць хлеба, солі і грошы, толькі не бумажныя*). У слоўнікавых артыкулах падаюцца каштоўныя звесткі па народнай міфалогіі, дзіцячых гульнях, кулінарыі, паляванні, апрацоўцы мясавай сыравіны і іншай дзейнасці насельніцтва гэтай часткі Віцебшчыны (*Як бура ікая возьміцца на вяселлі, як буран, то скажучь жызьня будзіць дрэннъя; Дзягно варылі с канопляў; Васілёк, як залатуха на oczy, на галоўку, ірвуць і кіпяцяць*).

У якасці загалоўных падаюцца не толькі самастойныя словы, якія класіфікацыйна належаць да адпаведных лексіка-граматычных разрадаў, але і такія лексічныя адзінкі, што ў апісальных акадэмічных граматыках, а таксама ў навучальнай мовазнаўчай літаратуры характарызуюцца як граматычная форма, – гэта прыметнікі і прыслоўі вышэйшай простае ступені параўнання, дзеепрыслоўі (*дзіблялейшы* 'паздаравелы, падушэлы'; *кудлуваты* 'касматы, лахматы, апушчаны'; *надзеўшы* 'апануты, адзеты'; *наибалей* 'найчасцей, часцей').

Слоўнік мае практычнае прымяненне і заслугоўвае навуковай увагі.

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc; *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата 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 – адзінары;
- 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, якія 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). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Інструкцыі па афармленні дысертацыі, аўтарэферата і публікацый па тэме дысертацыі, зацверджанай пастановай Прэзідыума Дзяржаўнага вышэйшага атэстацыйнага камітэта Рэспублікі Беларусь ад 24.12.1997 № 178 (у рэдакцыі пастановаў Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 22.02.2006 № 2, ад 15.08.2007 № 4). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па левым краі);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па левым краі);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;

➤ асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАК да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);

- спіс літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку, калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А.В. Дзябёлая, Л.М. Калілец*
Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 13.06.2016. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.
Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 20,69. Ул.-выд. арк. 17,82.

Тыраж 100 экз. Заказ № 263.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,
распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.