



# Весці

Беларускага дзяржаўнага педагагічнага  
універсітэта імя Максіма Танка

№ 1(43) 2005

Серыя 1.  
Педагогіка. Псіхалогія.  
Філалогія

## З м е с т

**Галоўны рэдактар:**  
П. Дз. Кухарчык

**Рэдакцыйная калегія:**

Н. Г. Алоўнікава  
В. А. Бондар  
(нам. галоўнага рэдактара)  
В. В. Бушчык  
(нам. галоўнага рэдактара)  
Ю. А. Быкадораў  
(нам. галоўнага рэдактара)  
А. М. Вітчанка  
С. Я. Гайдукевіч  
К. У. Гаўрылавец  
А. А. Гіруцкі  
В. М. Дабранскі  
Л. М. Давыдзенка  
А. В. Данільчанка  
М. М. Забаўскі  
В. Б. Кадацкі  
Я. Л. Каламінскі  
У. М. Калюноў  
Л. В. Камлюк  
Л. А. Кандыбовіч  
І. В. Катляроў  
П. В. Кікель  
Н. І. Копысава  
(адказны сакратар)  
Г. А. Космач  
Н. І. Кунгурава  
І. Я. Левяш  
А. М. Люты  
У. А. Мельнік  
І. А. Новік  
В. М. Русак  
А. І. Смолік  
В. Дз. Старычонок  
В. Б. Таранчук  
І. С. Ташлыкоў  
В. М. Фамін  
А. Т. Федарук  
А. С. Цернавы  
Л. Н. Ціханаў  
І. І. Цыркун  
М. Г. Ясавееў  
М. С. Яўневіч

### Педагогіка

<i>Краўчэня Э. М.</i> Педагагічныя тэхналогіі: падыходы да праблемы.....	2
<i>Бярнотас В., Цибульскайце Н.</i> Тэндэнцыі змянення метадыкі обучэння матэматыке в основной школе .....	5
<i>Кандаленка Л. К.</i> Акадэмізм сучаснай універсітэцкай адукацыі.....	9
<i>Анатольева Н. С.</i> Асаблівасці фарміравання асобы ва ўмовах полікультурнага грамадства.....	16
<i>Цымбалюк А. А.</i> Прафесійная падрыхтоўка педагога-музыканта: рэтрэспектыўны погляд у будучыню.....	21
<i>Бітус А. П.</i> Асаблівасці арганізацыі працэсу работы над музычным творам у ВНУ.....	26
<i>Смолер А. І.</i> Уплыў эўрыстычнай дзейнасці ў развіцці інтэлектуальнай актыўнасці старэйшых дашкольнікаў.....	29
<i>Ліюкевіч А. І.</i> Развіццё вучэбнага працэсу ў вышэйшых навучальных установах БССР (50—70-я гг. XX ст.).....	32
<i>Паршута Н. Дз.</i> Гарадскія вучылішчы на тэрыторыі Беларусі ў канцы XIX — пачатку XX ст. ....	35

### Псіхалогія

<i>Драздова Н. В.</i> Псіхалага-педагагічныя аспекты ўдасканалвання зместу і арганізацыі экзаменаў у сістэме падрыхтоўкі настаўнікаў- лагапедаў.....	38
<i>Грыцкова К. В.</i> Спецыфіка сямейнага ўзаемадзеяння ў падлеткавым узросце.....	40
<i>Шлыкава Т. Ю.</i> Стымуляванне ўсведамлення падлеткамі прычын поспехаў і няўдач.....	45
<i>Зайцаў І. С.</i> Удасканалванне працэсу сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі старшакласнікаў з цяжкімі парушэннямі маўлення.....	47
<i>Куляшова В. У.</i> Творчае развіццё дзіцяці ў сенсорна-перцептыўным працэсе музычна-гульнявой дзейнасці.....	50
<i>Смірнова К. С.</i> Музыкальнае мысленне ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека.....	53
<i>Анціпава Н. Я.</i> Праяўленне свабоды ў прасторы мастацкіх адносін.....	57
<i>Рубцова Н. Е., Ленёв С. Л.</i> Псіхалагічная характарыстыка трудовых пастов спецыялістаў эканомічнага профіля.....	61
<i>Стаховіч Т. В.</i> Характарыстыка осознанности в творческом процессе композитора.....	68

### Філалогія

<b>Мовазнаўства</b> .....	75
<i>Капцюг І. У.</i> Назвы асоб па полу і ўзросту ў функцыі зваротка.....	75
<i>Курсевіч Н. П.</i> Словаўтваральны тып з суфіксам <i>-ец/-ац</i> катаяконімаў.....	

**Адрас рэдакцыі:**

220007, Мінск,  
вул. Магілёўская, 37,  
пакой 124,  
тэл. 219-78-12  
e-mail: vesti@bspu.unibel.by

Пасведчанне № 2287  
ад 08.02.05 г.  
Міністэрства інфармацыі  
Рэспублікі Беларусь

Падпісана ў друк 09.06.05.  
Фармат 60×84 1/8.  
Папера афсетная.  
Гарнітура *Арыял*.  
Друк афсетны.  
Ум. друк. арк. 13,4.  
Ул.-выд. арк. 14,0.  
Тыраж 100 экз.  
Заказ 445.

**Выдавец**

*і паліграфічнае выкананне:*  
Установа адукацыі  
«Беларускі дзяржаўны  
педагагічны ўніверсітэт  
імя Максіма Танка».  
Ліцэнзія № 02330/0133496  
ад 01.04.04.  
Ліцэнзія № 02330/0131508  
ад 30.04.04.  
220050, Мінск, Савецкая, 18.

**Рэдактар**

Н. І. Копысава

**Тэхнічнае рэдагаванне**

А. А. Пакалы

**Камп'ютэрная вёрстка**

А. А. Пакалы

<i>Цвирко Н. В.</i> Синтагматические и парадигматические ассоциативные метафоры .....	81
<i>Папко Н. Ю.</i> Античные антропонимы и особенности их освоения русским языком .....	84
<i>Балуш Т. В.</i> Концепт закон в белорусском языковом сознании .....	86
<i>Кожемяченко Е. В.</i> Коннотативное значение и контекст .....	91
<b>Літаратуразнаўства.....</b>	<b>93</b>
<i>Тарасава Т. М.</i> Праблемы развіцця беларускай літаратуры ў публіцыстыцы Якуба Коласа .....	93
<i>Гарадніцкі Я. А.</i> «Прыгоды цымбал» А. Куляшова: <i>чарадзейнае</i> як спосаб пераадолення трагізму .....	96
<i>Ракова О. П.</i> Жанровое своеобразие сатирической комедии .....	99
<i>Развадовская Н. А.</i> Мифологические мотивы и явления в произведениях Р. Говарда .....	104
<b>Рэфераты .....</b>	<b>107</b>
<b>Нашы юбіляры .....</b>	<b>110</b>
Федор Иванович Ивашченко .....	110

## ПЕДАГАГІЧНЫЯ ТЭХНАЛОГІІ: ПАДЫХОДЫ ДА ПРАБЛЕМЫ

Стварэнне і выкарыстанне сродкаў навучання, як і нагляднасць у навучанні, цесна звязаны з патрабаваннем найбольш мэтазгодных і эфектыўных спосабаў дзейнасці вучняў і педагогаў, дыдактычнага і тэхнічнага інструментарыя для яе рэалізацыі, гэта значыць — з тэхналагічнасцю вучэбнага працэсу і фарміраваннем педагагічных тэхналогій, што маюць уласную спецыфіку. Прасочым эвалюцыю паняцця «педагагічная тэхналогія», якое ў апошні час атрымала шырокае распаўсюджванне. У практыцы навучання акрамя названага ўжываюцца наступныя тэрміны: «тэхналогія навучання», «адукацыйныя тэхналогіі», «тэхналогіі ў навучанні», «тэхналогіі ў адукацыі».

Вызначым асноўныя паняцці тэхналогіі і іхсэнсавую нагрузку. Гістарычна паняцце «тэхналогія» ўзнікла ў сувязі з тэхнічным прагрэсам і, згодна са слоўнікавым тлумачэннем (*teche* — мастацтва, рамяство, навука + *logos* — паняцце, вучань), трактуецца як сукупнасць ведаў аб спосабах і сродках апрацоўкі матэрыялу ў працэсе вытворчасці. Тэхналогія ў цэлым прадстаўлена як сукупнасць аперацый, што ажыццяўляюцца пэўным спосабам у пэўнай паслядоўнасці, з якіх складваецца працэс апрацоўкі матэрыялу. Такім чынам, тэхналогія ў працэсуальным сэнсе адказвае на пытанні, як зрабіць і якімі сродкамі. Аднак гэтым пытаннем папярэднічае дакладнае вызначэнне мэты, якая ўказвае, што трэба атрымаць і што для гэтага неабходна зрабіць.

З развіццём навукі і тэхнікі значна пашырыліся тэхналагічныя магчымасці чалавека, з'явіліся новыя тэхналогіі (прамысловыя, электронныя, інфармацыйныя і інш.) з магутнымі навучальнымі рэсурсамі, якія ўплываюць на педагогіку, арганізацыю вучэбнага працэсу. Якасныя змяненні, што ўзнікаюць пры гэтым, пацвярджаюць, што прывычныя працэсы навучання ўжо не ўкладваюцца ў рамкі традыцыйных метадык і сродкаў навучання.

З'яўляюцца новыя тэхнічныя, інфармацыйныя, паліграфічныя, аўдыёвізуальныя сродкі, а з імі — новыя метадыкі і тэхналогіі, якія становяцца кампанентам адукацыйнага працэсу,

уносяць у яго пэўную спецыфіку, дазваляюць гаварыць у сукупнасці аб своеасаблівай педагагічнай тэхналогіі. Менавіта ў гэтым сэнсе тэрмін «тэхналогія» стаў выкарыстоўвацца ў педагагічнай літаратуры і атрымаў мноства (больш за трыста) фармулёвак у залежнасці ад таго, што аўтары ўключалі ў структуру дадзенага паняцця.

Спраба ахопу максімуму прымет, якія складаюць спецыфіку адукацыйных (педагагічных) тэхналогій, добра прасочваецца пры змястоўна-храналагічным аналізе развіцця гэтага паняцця ў педагогіцы.

Упершыню тэрмін «педагагічная тэхналогія» з'явіўся ў 20-х гг. XX ст. у працах па педагогіі, якія засноўваюцца на даследаваннях па рэфлексалогіі (І. П. Паўлаў, У. М. Бехцераў, А. А. Ухтомскі, С. Т. Шацкі). Шырокае распаўсюджванне атрымала і паняцце «педагагічная тэхніка», якое ў Педагагічным слоўніку вызначана як сукупнасць прыёмаў і сродкаў, накіраваных на дакладную і эфектыўную арганізацыю вучэбных заняткаў, а таксама ўменне аперыраваць вучэбным і лабараторным абсталяваннем, прымяняць наглядныя дапаможнікі [1].

У 1940—1950-х гг. з укараненнем у працэс навучання тэхнічных сродкаў шырока распаўсюдзіўся тэрмін «тэхналогія адукацыі», які ў наступныя дзесяцігоддзі пад уплывам прац па метадыцы прымянення розных тэхнічных сродкаў навучання (ТСН), у прыватнасці кіно, радыё, сродкаў кантролю, стаў гучаць як «педагагічныя тэхналогіі».

У сярэдзіне 60-х гг. XX ст. паняцце «педагагічная тэхналогія» падверглася шырокаму абмеркаванню ў зарубежным друку і на міжнародных канферэнцыях. Намеціліся два напрамкі тлумачэння гэтага паняцця ў залежнасці ад узроўню і рэзультатаў даследаванняў у гэтай вобласці ў розных краінах (ЗША, Англія, Японія, Францыя, Італія, Венгрыя).

Першы напрамак быў звязаны з прымяненнем тэхнічных сродкаў і сродкаў праграмаванага навучання (Technology in Education). Другі напрамак — з імкненнем да эфектыўнай арганізацыі вучэбнага працэсу (Technology of

Education) і пераадолення адставання педагогічных ідэй ад імклівага развіцця тэхнікі. Такім чынам, першы напрамак быў абазначаны як «тэхнічныя сродкі ў навучанні», другі, што ўзнік пазней, як «тэхналогія навучання» або «тэхналогія вучэбнага працэсу».

К пачатку 70-х гг. XX ст. была ўсвядомлена неабходнасць распрацоўкі і мадэрнізацыі розных відаў вучэбнага абсталявання і вучэбнага прадметнага асяроддзя як істотнага кампанента педагогічных тэхналогій і як неабходнай умовы, без якой не працавалі прагрэсіўныя методыкі і формы навучання. Такім чынам, к канцу 70-х — пачатку 80-х гг. з развіццём тэхнікі і ўзнікшай за мяжой камп'ютэрызацыяй навучання тэрміны «тэхналогія навучання» і «педагогічная тэхналогія» ўсё часцей атаясамліваюцца і ўсведамляюцца як сістэма сродкаў, метадаў арганізацыі і кіравання вучэбна-выхаваўчым працэсам. Пры гэтым падкрэсліваюцца два бакі педагогічнай тэхналогіі: прымяненне сістэмных ведаў для рашэння практычных задач і выкарыстанне ў вучэбным працэсе тэхнічных прылад у мэтах паляпшэння адукацыі.

У 80-х гг. паняцце «педагогічная тэхналогія» ўдакладняецца і пашыраецца. Гэтаму садзейнічаюць два фактары: тэхналагізацыя сучаснага грамадства і неабходнасць упісвання адукацыйных працэсаў у яго тэхналагічную структуру. У разнастайных фармулёўках робяцца акцэнтны на тыя ці іншыя прыметы педагогічнай тэхналогіі, што складаюць яе спецыфіку.

У адным выпадку педагогічная тэхналогія разглядаецца як спосаб удаканалевання, прымянення і ацэньвання педагогічных сістэм з мэтай паляпшэння працэсу засваення. У другім — як сродак прымянення навуковых ведаў у працэсе засваення вучэбнага матэрыялу для павышэння эфектыўнасці навучання і практычнай падрыхтоўкі. У трэцім — як сістэма дзеянняў па планаванні, забеспячэнні і ацэньванні ўсяго працэсу навучання, якая вызначаецца спецыяльнымі мэтамі, заснавана на даследаваннях працэсу засваення ведаў і камунікацыі, а таксама вывучэння чалавечых і матэрыяльных рэсурсаў для дасягнення больш эфектыўнага навучання. Апошняя фармулёўка паняцця педагогічнай тэхналогіі ўказвае на неабходнасць эрганамічных, дакладней эрганоміка-педагогічных даследаванняў.

Неадназначнасць трактовак паняццяў «адукацыйныя тэхналогіі», «тэхналогія навучання», «педагогічныя тэхналогіі», на наш погляд, абумоўліваецца розным тлумачэннем паняццяў «вучэбна-выхаваўчая сістэма навучання» і «вучэбна-выхаваўчы працэс». Паняцце «вучэбна-выхаваўчая сістэма навучання» з'яўляецца дастаткова статычным у адносінах да паняцця

«вучэбна-выхаваўчы працэс», важнай складальнай якога выступае дзейнасны кампанент з уласцівай яму дынамікай.

Аналіз эвалюцыі паняцця «педагогічная тэхналогія» дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. З'яўленне педагогічных тэхналогій абумоўлена тэхнічным характарам развіцця грамадства, тэхналагізацыяй усіх сістэм дзейнасці і неабходнасцю інтэграцыі сістэмы адукацыі ў агульную тэхналагічную інфраструктуру грамадства.

Педагогічная тэхналогія не можа быць прынцыпова другой па змесце, чым іншыя тэхналогіі, аднак яна павінна мець свае галіновыя (прафесійныя) асаблівасці, сваю спецыфіку. Відавочна, што спецыфіка педагогічных тэхналогій праяўляецца ў наяўнасці выхаваўчага кампанента, адкуль выцякаюць яе часткова імавернасны характар і неабходнасць уліку філасофскага, псіхалагічнага, медыцынскага і экалагічнага аспектаў праблемы.

Эвалюцыя стану і развіцця педагогічных тэхналогій, пачынаючы ад індывідуальнага майстэрства (мастацтва) педагога да агульнавядомых актыўных метадаў і форм навучання, пацвярджае, што развіццё менавіта ТСН і звязаных з імі методак, павелічэнне іх вагі ў педагогічных сістэмах кожнай эпохі прыводзіць да тэхналагізацыі педагогікі і пад'ёму яе на стадыю «педагогічных тэхналогій». Такім чынам, пэўны ўзровень развіцця педагогічных тэхналогій уяўляе сабой стан і развіццё педагогічных сістэм у кожную дадзеную эпоху.

2. У ходзе эвалюцыі паняцце «педагогічная тэхналогія» істотна змянілася змястоўна (сутнасна) і тэрміналагічна (па форме): «тэхналогія», «педагогічная тэхніка», «тэхналогія ў адукацыі», «тэхналогія адукацыі», «тэхналогія навучання», «тэхналогія ў навучанні».

Зазначым, што да цяперашняга часу адназначнага тлумачэння паняцця «педагогічная тэхналогія» не існуе. Аднак у апошні час у сувязі з тэхналагізацыяй грамадства адбываецца якаснае назапашванне і засваенне тэхналагічнага вопыту іншых галін як адной з умоў павышэння эфектыўнасці традыцыйнага працэсу навучання.

Асіміляцыя новых тэхналогій у адукацыйную сферу добра прасочваецца па ўкараненні ў навучанне новых інфармацыйных тэхналогій. Аднак камп'ютэрызацыя навучання — толькі адна з граней тэхналагізацыі вучэбнага працэсу. Педагогічная тэхналогія як новая галіна яшчэ не сфарміравалася, няма і поўнага адзінства ў тэрміналогіі, хаця назіраецца блізкасць многіх аўтарскіх пазіцый.

3. Сродкі і ўмовы навучання як матэрыяльна-тэхнічны кампанент павінны

праектавацца і ўкараняцца ў адукацыйны працэс ва ўзаемасувязі з усімі іншымі структурнымі тэхналагічнымі складальнымі, з веданнем заканамернасцей іх функцыянавання. Гэта абумоўлівае спосаб сістэмнай арганізацыі дзейнасці і складае сутнасны аспект тэхналогій.

Падкрэслім, што тэхналагізацыя дзейнасці адукацыі і выхавання не можа абмяжоўвацца ў змястоўным плане толькі навучаннем і падрыхтоўкай кадраў, а прадугледжвае больш разнастайны аспект адукацыйных паслуг. Гэтыя паслугі звязаны з выкарыстаннем сродкаў новых інфармацыйных, прамысловых і іншых тэхналогій, якія патрабуюць перабудовы стэрэатыпаў традыцыйнага навучання, фарміравання новага мыслення, здольнасці авалодваць «ноу-хаў», змянення менталітэту сучаснага педагога і навучэнцаў.

Такім чынам, тэхналогія па сваёй сутнасці ёсць спосаб сістэмнай арганізацыі дзейнасці ў розных галінах ведаў, культуры, рэчаіснасці, мыслення, які заснаваны на рэфлексіі, стандартызацыі і выкарыстанні спецыялізаванага матэрыяльна-тэхнічнага інструментарыя. Нагадаем, што, згодна з прынятай трактоўкай, рэфлексія ёсць форма тэарэтычнай дзейнасці грамадска развітога чалавека, накіраваная на асэнсаванне ўласных дзеянняў і іх законаў, дзейнасць самапазнання, што раскрывае спецыфіку яго духоўнага свету. Рэфлексія, у выніку, ёсць усведамленне практыкі, прадметнага свету, культуры.

Пэўны свет адносін у тэхналагічнай структуры задаецца стандартамі, якія вызначаюць нормы і патрабаванні арганізацыі дзейнасці, яе асобных відаў, зместу, умоў і межаў яе рэалізацыі.

4. Эра тэхналагізацыі адукацыі (масавага ўкаранення тэхналогій) прадугледжвае:

- фарміраванне адукацыйных мэт, канцэпцый адукацыі, крытэрыяў іх ацэнкі;
- адбор сучасных тэхналогій на аснове маральных, псіхалагічных, медыцынскіх, эрганамічных крытэрыяў, а таксама ацэнкі іх эфектыўнасці ва ўмовах дыферэнцыраванага навучання;
- стварэнне перспектывных сродкаў навучання і на іх аснове арыгінальных педагогічных тэхналогій; іх апрабацыю, папулярнасць і ўкараненне ў практыку;
- кіраванне гэтым працэсам на аснове мэтых дзяржаўных адукацыйных праграм і стандартаў, якія рэгулююць працэс тэхналагізацыі.

5. Тэхналагізацыя адукацыі нясе з сабой небяспеку ўмяшання ў адукацыйную сферу непажаданых тэхналогій. Менавіта таму важна фарміраваць спосабы інтэлектуальнага блакіравання негатывных працэсаў праз навучанне і

выхаванне. Ахавальнай функцыяй у педагогічных тэхналогіях з'яўляецца стратэгічная.

Мяркуем, што разумнай асновай яе рэалізацыі ў будучым стане экалагізацыя адукацыі — працэс, які дазваляе прадбачыць вынікі, што звязаны з тэхналагізацыяй грамадства. З'яўленне валеалогіі як асобнай галіны ведаў і спробы прарыву яе ў адукацыйную сферу, пастаноўка пытання аб псіхалагічных нагрузках пры выкарыстанні ў навучанні экстрэмальных метадаў і тэхналогій — гэта адна з галін экалагізацыі, якую таксама можна разглядаць як вынік узнікнення працэсу ўсведамлення ахавальнай функцыі педагогічных тэхналогій.

На любым зрэзе той або іншай стадыі развіцця педагогікі, на любым вітку яе гісторыі знаходзім разнастайнасць форм і тэхналогій навучання — ад самых старажытных да самых сучасных. Доля гэтых форм і тэхналогій толькі мяняецца ў часе. Можна канстатаваць, што абсалютна аджыўшых форм няма, ёсць толькі розная эфектыўнасць іх праяўлення ў залежнасці ад умоў. З паяўленнем аператыўных і «разумных» сродкаў навучання пераважаюць і выкарыстоўваюцца найбольш эфектыўныя і даступныя, што паляпшаюць усю сістэму арганізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу.

Менавіта з гэтым звязана неабходнасць мадэрнізацыі і вучэбнага прадметнага асяроддзя. Яна прызвана забяспечваць тэхналагічнасць працэсу навучання (яго даступнасць, зручнасць і эфектыўнасць), якая дэманструе каштоўнасць атрыманага выніку.

6. Тэрміны «адукацыйная тэхналогія» і «педагогічная тэхналогія» не з'яўляюцца сінанімічнымі. На наш погляд, у іерархіі тэхналогій ў адукацыі «адукацыйныя тэхналогіі» займаюць верхнюю ступень. Яны адлюстроўваюць, як правіла, прынятую ў розных краінах сістэму адукацыі, гэта значыць спосаб сістэмнай арганізацыі адукацыйнай дзейнасці: яе агульную мэтавую і змястоўную накіраванасць, арганізацыйную структуру і форму, прадстаўленя ў дзяржаўнай праграме і адукацыйных стандартах. Магчыма, сістэма бесперапыннай адукацыі ў нашай краіне можа быць аднесена да разраду «адукацыйныя тэхналогіі» дашкольнага, школьнага, прафесійна-тэхнічнага, а таксама ўзроўняў ВНУ і пасля ВНУ.

Адукацыйныя тэхналогіі адлюстроўваюць агульную стратэгію развіцця адзінай адукацыйнай прасторы. Галоўная функцыя адукацыйнай тэхналогіі — прагнастычная, адзін з асноўных відаў яе дзейнасці — праектны, паколькі звязаны напраму з планаваннем агульных мэт і рэзультатаў, асноўных этапаў, спосабаў і арганізацыйных форм адукацыйна-выхаваўчага працэсу, накіраваных на падрыхтоўку

высокакваліфікаваных кадрў і фарміраванне інтэлекту краіны.

Крытэрыяльныя параметры апісання адукацыйных тэхналогій адлюстраваны звычайна ў канцэпцыях развіцця адукацыі.

Педагагічныя тэхналогіі адлюстроўваюць тактыку рэалізацыі адукацыйных тэхналогій і будуцца на веданні заканамернасцей функцыяніравання сістэмы «матэрыяльнае асяроддзе — педагог — вучні» ў пэўных умовах навучання (індывідуальнага, групавога, калектыўнага, масавага і інш.). Педагагічным тэхналогіям уласцівы агульныя рысы і заканамернасці рэалізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу, незалежна ад канкрэтнага вучэбнага прадмета.

Педагагічная тэхналогія можа ўключаць розныя спецыялізаваныя тэхналогіі, што маюць распаўсюджванне ў іншых абласцях навукі і практыкі: новыя інфармацыйныя тэхналогіі, прамысловыя (індустрыяльныя), электронныя, паліграфічныя і інш. Педагагічная тэхналогія, такім чынам, можа быць вызначана як вобласць ведаў, што ўключае метады, сродкі навучання і тэорыю іх выкарыстання для дасягнення мэт навучання.

Паняцце «тэхналогія навучання» блізкае, але не тое самае паняцце «педагагічная тэхналогія», паколькі яно адлюстроўвае шлях засваення канкрэтнага паняцця ў рамках пэўнага прадмета, тэмы, пытання і выбранай педага-

гічнай тэхналогіі. Так, комплекснае выкарыстанне ТСН можна аднесці да «педагагічнай тэхналогіі», паколькі алгарытм, спосаб пабудовы дзейнасці па фарміраванні комплексу і заканамернасці яго выкарыстання аднолькавыя, а змястоўная сутнасць, канкрэтная форма прадстаўлены розныя. Напрыклад, тэхналогія комплекснага выкарыстання ТСН на ўроках і самастойных занятках можа быць розная нават у межах аднаго вучэбнага прадмета і вызначацца канкрэтнымі мэтамі, задачамі навучання, узроставымі асаблівасцямі школьнікаў, канкрэтнай накіраванасцю зместу (тэарэтычнай, практычнай і г. д.).

Тэхналогіі навучання варыяцыйныя і блізкія да прыватных методык. Гэта не азначае, што тэхналогіі навучання ніжэй па рангу. Тэхналогіі навучання — квінтэсэнцыя агульнага ў прыватным. Яны могуць быць названы дыдактычнымі, невыпадкова і прыватныя методыкі часта называюць дыдактыкамі вучэбных прадметаў.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Техника педагогическая // Педагогический словарь. М., 1960. Т. 2. С. 478.

#### SUMMARY

*The article considers evolution of the concept «educational technology» in connection with the progress in the field of technical means of training.*

УДК 51(07)

**В. Бярнотас, Н. Цибульскайте**

## ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Цели реформирования просвещения в Литве ориентируют на совершенствование системы подготовки учителей в высших педагогических учреждениях. На изменение этой системы влияют новое учебное содержание на всех ступенях обучения, модернизация процесса обучения в вузах и новые ценностные ориентации будущих педагогов. Для подготовки учителей, руководствующихся установками современной дидактики, необходимо развивать у студентов способности конструировать методику обучения, соответствующую новому пониманию содержания процесса обучения, и устанавливать положительные взаимоотношения между воспитателями и воспитанниками. Совершенствование подготовки педагогов основной школы, на наш взгляд, целесообразно начинать с анализа реальной ситуации с

целью выделить тенденции новых методик обучения и применяемых учителями методов организации конструктивных взаимоотношений со своими воспитанниками.

Цели пилотажного исследования — выявить особенности методик обучения, которые в настоящее время используют учителя математики в V—X классах и выделить некоторые элементы конструктивных взаимоотношений учителей и их воспитанников.

Было опрошено 529 учеников V—X классов основных и средних школ (2002/03 учебный год). Из них учеников: 81 — V класса, 97 — VI класса, 89 — VII класса, 91 — VII класса, 85 — IX класса, 86 — X класса из 28 городов и районных поселений Литвы.

Особенности методик обучения учителей математики V—X классов основной школы и способы, с помощью которых учителя установ-

ливают определенные взаимоотношения с воспитанниками, выявлялись с помощью анкеты и составленных вопросников.

#### Результаты исследования и их анализ.

Чтобы установить, используют ли учителя кроме традиционных методов, соответствующих специфике предмета, нетрадиционные методы активного учения, ученикам задавались вопросы, просил(а) ли учитель(ница) во время урока математики:

- проверить и оценить свою работу или работу одноклассника;
- проверить домашние или классные работы в группе из нескольких учеников;
- выбрать самостоятельно задание или вариант работы;
- работать самостоятельно;
- представить свою или групповую проектную работу;
- изучать наглядное пособие;
- работать с компьютером;
- ознакомиться с элементами математической истории;
- выполнить задания математических экскурсий.

Положительные ответы учеников V—X классов представлены в табл. 1.

Анализ данных подтвердил, что:

— *чаще всего организуемая форма обучения — самостоятельная работа*: самое меньшее — 86 % учеников X класса и самое большее — 95 % V класса утверждали, что учителя просили их работать самостоятельно. Некоторые возможные причины, из-за которых самостоятельная работа чаще всего организовыва-

лась в младших, V—VI и VII—IX классах и реже — в VII и X классах, скрываются в психологии учеников младших классов — может быть они акцентировали частоту этой формы занятия из-за яркого контраста с их обучением в начальной школе. Возможная причина, из-за которой ученики X классов, по сравнению с учениками младших классов, самостоятельно работают меньше, могут быть обусловлены и особенностями методики обучения — ученики X класса готовятся к проверке знаний за курс основной школы, поэтому чаще всего работают фронтально или учителя нередко используют и другие методы учения;

— *часто учителя организовывали самоконтроль учеников*: проверять свою работу пришлось от 55 % учеников VII классов до 74 % учеников IX классов. Реже эта форма занятий использовалась в VI—VII классах, что, скорее всего, зависело от способностей подростков концентрировать внимание и от меняющейся мотивации учения; чаще — в VIII—IX классах, что, возможно, зависело от возросшей способности самоконтроля учащихся;

— *часто учителя использовали наглядные пособия*: меньше всего — 41 % учеников X класса и больше всего — 66 % учеников VIII класса подтвердили, что учителя просили изучить наглядное пособие. Может быть, на это влияют особенности содержания обучения и имеющиеся наглядные пособия — в VIII—IX классах изучаются многие формулы, широкий курс геометрии; редкое применение наглядных пособий в X классе свидетельствует, что учителя полностью не используют возмож-

Таблица 1

#### Положительные ответы на вопросы учеников V—X классов, характеризующие используемые учителями методики обучения (%)

№ п/п	Просьба учителя во время урока	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	работать самостоятельно	95	94	90	95	94	86
2	проверить и оценить свою работу	65	62	55	66	74	65
3	изучать наглядное пособие	59	54	55	66	62	41
4	проверить и оценить работу одноклассника	41	38	34	45	42	35
5	самостоятельно выбрать задание и вариант работы	41	35	47	44	38	48
6	представить свою или групповую проектную работу	26	25	33	34	42	38
7	проверить домашние или классные работы в группе учащихся	26	27	36	36	32	38
8	ознакомиться с элементами математической истории	35	32	35	36	27	24
9	работать с компьютером, выполняя задания домашней работы	12	11	19	20	29	27
10	работать с компьютером на уроке	7	4	10	5	13	20
11	выполнить задания математических экскурсий	15	26	26	14	22	13

ности наглядности при повторении пройденного материала и при закреплении знаний; больше чем половина учеников V—VI классов ответили, что на уроках они изучали наглядные пособия, дидактический принцип наглядности требует опоры на конкретное — образное мышление учеников младших классов;

— *намного реже учителя предоставляли возможность ученикам выбирать задание или вариант работы*: от 35 % учеников VI классов до 48 % учеников X классов на этот вопрос ответили утвердительно, чаще всего задание или вариант просили выбрать учеников VII—VIII и X классов, реже — V—VI и IX. Из таких данных общую тенденцию трудно выявить, но можно считать, что учителя дают воз-

возможность выбора более старшим подросткам постепенно от VII класса;

— *менее часто учителя организовывали взаимоконтроль учеников*: проверяли классную работу одноклассника от 34 % учеников VII классов до 45 % учеников VIII классов. Реже всего эта форма занятия организовывалась в VII и X классах; чаще всего — в VIII—IX классах. Педагоги отмечают, что более подходящей формой занятий является работа в паре подростков этих классов, так как это позволяет удовлетворить их растущую потребность в общении с одноклассниками;

— *реже учителя просили учеников представить свою или групповую проектную работу*: меньше всего (25 %) ученикам VI классов и больше всего (42 %) IX классов было предложено представить свой или групповой проект. Анализ полученных данных подтверждает, что проектные работы представляют лишь 25 % учеников V—VI классов, а в старших классах этот метод применяется чаще: третья часть учеников VII—VIII классов ответили положительно и 38—42 % учеников IX—X классов представили свой или групповой проект;

— *форму групповой работы для самоконтроля учеников применяли немногие учителя*: от 25—26 % опрошенных учеников V—VI классов до 32—38 % учеников VII—X классов проверяли домашние или классные работы в группе учеников. Эти данные выявили тенденцию: форма групповой работы при обучении подростков применяется все чаще;

— *редко учителя знакомили учеников с элементами математической истории*: от 26—27 % учеников IX—X классов до 32—38 % учеников VI—VIII классов на этот вопрос ответили положительно. Эти данные подтверждают, что чаще всего на уроках учителя используют элементы математической истории

в VII—VIII классах, возможно потому, что стремятся заинтересовать подростков изучаемым предметом, кроме того, этому способствует программа изучаемого предмета;

— *немногие учителя организовали работу с компьютером дома и на уроке*: 20—29 % учеников VIII—X и 11—19 % учеников V—VII классов работали с компьютером дома, 10—20 % учеников VIII—X и 4—7 % учеников V—VII классов использовали компьютер для обучения в классе. Полученные результаты свидетельствуют, что учителя не так часто применяют новые технологии при изучении математики и больше всего применяют их в старших классах основных школ;

— *учителя редко давали задания по математическим экскурсиям*: их выполнили 13—15 % учеников V, VIII и X классов и 22—26 % учеников VI—VII и IX классов. В учебниках по математике для V—VIII классов помещены задания по математическим экскурсиям. Данные подтверждают, что учителя недостаточно внимания уделяли методам активного обучения, предложенным в учебниках.

Чтобы выявить методы, с помощью которых учителя создавали положительную учебную атмосферу и определенные взаимоотношения со своими воспитанниками, был выявлен интерес учителя к самочувствию ученика во время урока. Также учеников просили оценить, как часто учителя акцентируют проявления гуманистического поведения учеников (рис. 1, табл. 2).

Полученные ответы подтверждают, что:

— *учителя выявляли интересы учеников*: высказать свое мнение о том, что интересно или нравится в учении, было предложено 31—35 % ученикам VIII, VI и VII классов и 41—47 % ученикам X, IX и V классов; менее внимательно учителя относятся к интересам учеников VI—VIII классов, хотя ученики именно

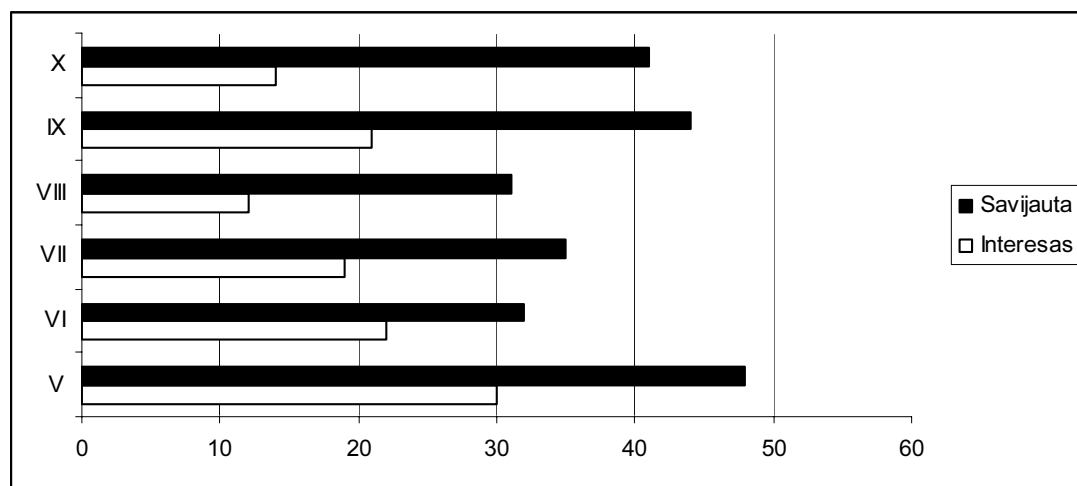


Рис. 1. Число учащихся V—X классов, интересами и самочувствием которых учителя интересуются на уроках



этого возраста чаще всего теряют учебную мотивацию;

— *самочувствием учащихся на уроках учителя интересовались редко*: 21—30 % учеников VIII, X и VII классов и 21—30 % учеников IX, VI и V классов интересовались их самочувствием.

Анализ ответов учеников на вопросы, которые характеризуют качество отношений с ними учителей, позволил установить, что:

— от четырех пятых и почти до 90 % учеников чувствуют внимание учителей (82—95 %), их помощь (80—90 %), доверие (67 и 79—85 %);

— от трех четвертых и более учеников чувствуют прямоту (75—87 %) и искренность (75—87 %) учителей;

— от двух третьих до трех четвертых и более учеников чувствуют добросовестность (65—81 %) и доброжелательность (64—78 %) учителей; замечают, что они приучаемы быть исполнительными (63—80 %);

— от половины и почти до трех четвертых учеников чувствуют сочувствие учителей и поощрение быть активными (57—73 % и 60—73 %);

— от двух пятых до трех пятых (40—63 %) учеников считают, что оцениваются их заслуги, меньше всего внимания уделяется воспитанию уважения друг к другу в VII—VIII классах — соответственно 42 % и 40 % учеников считают, что оцениваются их достижения и заслуги;

— от одной четверти до половины (25—51 %) учеников считают, что учителя воспитывают в них самоуважение; реже самоуважение поощряется в VII—IX классах — только 25—31 % учеников чувствуют, что их приучают не хвалиться и не заискивать;

— средние проценты самые высокие в V—VI классах (78 и 71 %) и самые низкие в VII—VIII классах (60 и 66 %).

Таким образом, учителя воспитывают в учениках сочувствие (внимательность, по-

мощь), поощряют откровенность (доверие, прямоту) и добровольность (исполнительность, честность) и меньше внимания уделяют достоинству учеников (уважению, самоуважению); выделяется проблема воспитания достоинства учеников VII—IX классов; больше всего внимания уделяется установлению приемлемых взаимоотношений с учениками V—VI классов и меньше всего — VII—VIII классов.

### Выводы

1. В современной основной школе Литвы при обучении учащихся V—X классов учителя математики:

- часто используют традиционные методы обучения: организуют самостоятельную работу, самоконтроль и применяют наглядные пособия; опору на конкретно-образное мышление чаще используют при обучении учеников V—VI классов;
- реже организуют работу в парах; чаще этот метод применяют в VIII—IX классах с целью предоставить большую возможность подросткам общаться; редко приучают учеников к выбору заданий или варианта работы, хотя в старших классах, начиная с VII, дают возможность выбора;
- редко применяют современные методы активного учения: при обучении подростков организуют работу в группах; редко предлагают выполнять проекты, ими занимается только четверть учеников V—VI классов, хотя в старших классах развитию таких общих способностей учащихся уделяют больше внимания; редко используют для обучения компьютеры, притом только в старших классах основной школы;
- редко знакомят учеников с элементами истории математики; с целью заинтересовать учащихся элементы истории математики чаще применяют в VII—VIII клас-

Таблица 2

### Ответы учеников «всегда» и «часто» на вопросы, которые отражают характер взаимоотношений учителей с учениками (%)

№ п/п	Показываемое, поощряемое, воспитываемое проявление поведения	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	Внимательно выслушивают, когда отвечают	94	88	82	95	82	90
2	Помогают при неудачах	73	71	60	57	69	65
3	Помогают, когда просят помощи	90	86	84	84	86	80
4	Верят в хорошие побуждения, доверяют	85	74	67	74	75	73
5	Сердечно общаются	89	81	78	74	79	81
6	Всегда говорят правду	84	87	80	76	75	76
7	Показывают твои заслуги	63	45	42	40	49	44
8	Учат не хвастаться, воспитывают самоуважение	51	37	25	31	31	34
9	Быстро забывают неприятности	78	67	64	67	69	66
10	Поощряют быть обязательными	80	63	71	74	80	66
11	Честно признаются, когда неправы	80	81	75	65	79	67
12	Поощряют за помощь, оказанную другим, и за активность	73	72	60	60	66	67

сах, что предусмотрено учебной программой;

- редко задают экскурсионные задания; методы активного обучения, предложенные учебником, используют недостаточно.
2. В процессе создания благоприятной атмосферы в учебе и хороших взаимоотношений с воспитанниками выявилось, что учителя:
- на уроках выявляют интересы учеников; менее внимательны к интересам учащихся VI—VIII классов, хотя ученики именно этой возрастной группы часто теряют желание учиться;
  - недостаточно внимания уделяют самоощущению учеников, особенно подростков;
  - больше акцентируются на проявлениях гуманного поведения в V—VI классах и меньше — в VII—VIII классах;
  - воспитывают в учениках чуткость, открытость и активность;
  - недостаточно внимания уделяют воспитанию чувства самоуважения в VII—IX классах.

#### Рекомендации

Подготовка учителей математики должна предусматривать развитие в большей степени способности студентов конструировать современную методику обучения и формировать эффективные межличностные отношения с учащимися. При изучении курсов дидактики, информатики и психологии, желательно:

- учить студентов применять дидактические принципы обучения математике, больше

внимания обращать на возрастные особенности учеников;

- поощрять применение активных методов учения, применять новые, более модернизированные технологии;
- воспитывать умение будущих учителей строить отношения между учащимися, учащимися и учителями, основанные на уважении, самоуважении, доверии и других гуманистических ценностях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Aramavičiūtė V.* Ugdymo samprata. Vilnius, 1998.
2. *Cibulskaitė N.* Humaniško tarpusavio santykių įtvirtinimas kaip matematikos mokymo(si) proceso humanizavimo galimybė // Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. VII tarptautinė mokslinė konferencija «Mokslas-studijos-mokykla». Mokslo darbai. Vilnius, 2000.
3. *Cibulskaitė N.* Matematikos mokymo humanizavimas V-je pagrindinės mokyklos klasėje: daktaro disertacija. Vilnius, 2000.
4. *Gage N., Berliner D.* Pedagoginė psichologija. Vilnius, 1994.
5. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Vilnius, 1997.

#### SUMMARY

*The article deals with the problem of developing the students' ability to form and apply modern methods of teaching and to form effective intercourse with the pupils..*

УДК 378.4

**Л. К. Кандаленка**

## АКАДЭМІЗМ СУЧАСНАЙ УНІВЕРСІТЭЦКАЙ АДУКАЦЫІ

**А**кадэмізм — гэта вышэйшы ўзровень адукаванасці і выхаванасці асобы, вышэйшая ступень у адукацыі і выхаванні чалавека (тэзіс І. А. Ільіна). Ён зараджаўся як прынцып і напрамак у адукацыі ў XIX ст., калі універсітэты набывалі класічны характар і адносную свабоду навуковых даследаванняў, а універсітэцкая падрыхтоўка станавілася даступнай для многіх маладых людзей розных саслоўяў.

Асноўны складальнік акадэмізму вызначаецца пазіцыяй Б. Паскаля — кожны акт разумнага чалавека павінен быць «аплоднены» высакароднай думкай. Мысліцель падкрэсліваў важнасць прыстойнасці і гуманітарных ведаў у чалавеку, які клапаціцца аб сваёй адукаванасці і праўдзівасці сваіх ведаў. М. М. Бахцін абага-

ціў гэтую характарыстыку «этычнай анталогіяй» — маральнай адказнасцю за ўсё падушанае, сказанае, зробленае. І. А. Ільін дадаў да акадэмізму здольнасць службыць народу, Айчыне і сваёй справе, уласны і грамадзянскі гонар і сумленнасць, маральнае здароўе і іншыя якасці. Адзін з разумнейшых людзей планеты П. А. Сарокін, абапіраючыся на думку Ф. М. Дастаеўскага аб магутнасці і сіле любові, вывеў тэорыю стваральнай любові (1919 г.), якая складае аснову любой паспяховай цывілізацыі і пазітыўных дасягненняў чалавецтва ў культуры, адукацыі і жыцці. Акадэмічны розум А. Ф. Лосева настойваў на падачы ісціны любові студэнтам да таго, як пачаць ім тлумачыць узоры ведаў у вучэбных лекцыях. Педагогу неабходна выпрацоўваць у сябе навыкі творчага

дзяляга — зліцця руху сваёй думкі з рухам думкі тых, хто ўспрымае яе. «Знание и любовь, родина и подвиг, вооруженность против зла и будущее счастье благоденствующего человека — это альфа и омега всякой учебы. Надо учиться, чтобы быть! Ученик должен понимать, что любая математическая теорема, физический или химический закон, техническое изобретение, картина той или иной исторической эпохи — все это возникло у людей как результат их жизненных порывов к истине и человеческому счастью, как следствие их стремления найти приют в бесконечных исканиях на просторах человеческой мудрости. Чтобы создавать науку, нужно любить ее и находить в ней отзвук всем своим стремлениям», — павучаў маладое пакаленне А. Ф. Лосеў [1, с. 327].

Акадэмізм — гэта вышэйшы ўзровень адукацыйнай працы, несумяшчальны з выпадковасцю і прымітыўнай дасведчанасцю аб нечым у навучы ці выкладанні прадмета. Па акадэмізме і яго дзейнасці ў межах навучальнай установы можна меркаваць аб узроўні развіцця ўніверсітэцкай культуры, а потым — па колькасці падрыхтаваных спецыялістаў рознага ўзору.

Сапраўдны акадэмік непарыўна звязаны з грамадствам і дзяржавай, таму адной з галоўных рыс работніка адукацыі з'яўляецца дзяржаўнасць. Ён не кіруецца ўказаннямі зверху ці абাপіраецца на думку мас як на крыніцу натхнення ў працах, арыенцір у навуковым пошуку. Папулярнасць для сапраўднага акадэміка — не найлепшая каштоўнасць. Бясспрэчнае прызнанне грамадства за «лепшага» ў сваёй галіне для яго бывае важней за афіцыйнае прызнанне. Хоць маецца шмат выпадкаў, калі сапраўдны вучоны «мяняе» свой высокі талент на пасаду, аклад і ўтульнае крэсла кіраўніка. Тады гаворым: «Кар'ера на шкоду таленту», або «Талент — за кар'еру». Спалучэнне навуковай адоранасці з талентам кіраўніка сустракаецца вельмі рэдка.

Адукацыйны акадэмізм — гэта імкненне да надання высакароднасці свайму абліччу і ўнутранай культуры. Вучоны, выкладчык, кіраўнік акадэмічнага тыпу звяраюць свае дзеянні з патрабаваннямі маральнага закону, са сваім сумленнем, з эстэтычнымі канонамі сваёй прафесіі. Бывае, што ў педагагічнай навучы абараняюцца кандыдацкія і доктарскія дысертацыі па вузкіх напрамках спецыяльнай педагогікі. Але «вузкія спецыялісты» працуюць потым у вядучых установах сістэмы адукацыі, накладваючы на рашэнне агульных і канкрэтных задач педагагічнай навукі і практыкі спецыфічнае адценне неакадэмічнага толку.

Любы прадмет сэння неабходна разглядаць з апорай на культуралагічны падыход, які мае шмат прынцыповых патрабаванняў да кожнай сістэмы. Яго асноўныя палажэнні падрабязна выкладзены аўтарам у кнізе «Культура адукацыі» [2].

На галоўным месцы ў акадэмічнай культуры стаіць мова як першасная сістэма, якая тлумачыць і канструюе свет; за ёй — міфы, культурныя нормы, мовы навук і мастацтваў — другасныя мадэліруючыя сістэмы. Важнасць набывае азнаямленне з арыгінальнымі класічнымі тэкстамі, агульнымі педагагічнымі тэорыямі, асноўнымі ідэямі. Неабходна звяртаць увагу на валоданне будучым акадэмікам стандартам літаратурнай мовы, на якой ён мысліць і будзе мысліць (за рэдкім выключэннем) усё свядомае жыццё. Затым трэба вучыць яго мове навукі, да якой апелюе вучэбны прадмет, даваць коды да прачытання арыгінальных тэкстаў, уводзіць у дзялягічны спосаб прачытання тэкстаў па тыпе «Я і Другі», у культуру «мыслення ўдзелу», калі навучэнец адчувае інтарэс да думкі аўтара, інтэрпрэтатара, педагога, які чытае лекцыю, таварыша, які адказвае на семінары.

Акадэмізм уключае належны ўзровень дасканалых ведаў выбранага прадмета даследавання ці выкладання, маральную выхаванасць асобы спецыяліста адукацыі і яго этыкетную культуру ў напісанні прац і прачытанні лекцый, у зносінах з калегамі і студэнтамі, ва ўчынках і адносінах, у размовах і дзеяннях. Калі прафесійны выбар зроблены, прадмет, якому спецыяліст вырашыў прысвяціць сябе і сваю прафесійную працу, калі адпаведная акадэмічная падрыхтоўка атрымана і засвоена на належным узроўні, можна ўступаць у акадэмічную супольнасць.

Сапраўдны акадэмік павінен пераадолюваць у сабе жаданне дагаджаць і дзейнічаць несумленна дзеля ўласнай маментальнай выгады. Несумленнасць абарочваецца стратай акадэмізму. У яго ўваходзіць высокі ўзровень прыстойнасці і высакароднасці, а потым ужо філасофскія веды, разуменне і веданне стандарту літаратурнай і народнай мовы, уменне слухаць і чуць, што гавораць іншыя, кампетэнтнасць у зносінах з выпадковымі людзьмі і спецыялістамі, у прад'яўленні свайго прадмета прафесіяналам і дылетантам.

Важна ўмець падносіць свае тэорыі і ідэі на мове матэматычнай дакладнасці і выверанасці прыводзімых фактаў, мастацкай вобразнасці, паэтычнай метафарычнасці апісання, прастаты і яснасці сэнсу паняцця, канкрэтнасці яго азначэння.

Многія мысліцелі ў аснову сур'ёзных ведаў ставілі дабрыню і шчырасць, любоў і

весалясь, дасканалыя веды з апорай на інтуіцыю і прадбачанне: М. В. Гогаль і А. С. Пушкін, Хасэ Артэга-і-Гасет і П. А. Сарокін, А. Ф. Лосеў і Г. Г. Шпет, А. А. Грыгор'еў і І. А. Ільін. Азлюбленасць і агрэсіўнасць, нянавісьць і непрыняцце ўсяго, што ў дадзены момант не цікавіць індывіда, не прыводзяць да акадэмічнай пісьменнасці і сапраўднай адукаванасці. Злы чалавек — перш за ўсё неразумны і неразвіты духоўна і разумова, а потым ужо можна фантазіраваць аб тым, што ён яшчэ «не самавыразіўся», «не знайшоў сябе», у яго яшчэ «ўсё наперадзе», яму «не дапамаглі», яму «не пашанцавала», «у яго дома непрыемнасці» і г. д.

Ва універсітэтах царскай Расіі цанілі наступныя якасці акадэмічнай адукаванасці: класічнае пачуццё меры, веданне моў, эстэтычны густ, беспамылковасць рашэння галоўных праблем і пытанняў, сілу глыбокага і яснага розуму, справядлівасць суджэння, жыццёвую сілу, інтарэс да мастацтва, шчырасць у зносінах з таварышамі. Асабліва цанілі рэпутацыю ў грамадстве і бліжэйшым асяроддзі, запляміць якую лічылася вялікім няшчасцем. Успомнім няшчасны лёс паэта Яўгенія Баратынскага, які, будучы падлеткам, здзейсніў неабдуманую праступак у межах навучальнай установы. Ён усё жыццё працаваў над сваім маральным самаўдасканаленнем, загладжваючы віну, узвышаючы сябе як асобу, каб яму даравала грамадства, сябры і таварышы негатывы паводзінскі акт. У межах нашых навучальных устаноў мы сутыкаемся з вучонымі і выкладчыкамі, прафесарамі і акадэмікамі, якія дазваляюць сабе амаральныя акцыі і беспрынцыповыя паводзіны беспакarana і без мук сумлення. Разуменне сябе як істоты, якая адказвае перад часам і грамадствам за сваё самаздзяйсненне ў гэтым свеце, як асобы, якая ўзяла на сябе адказнасць за вынікі сваёй дзейнасці, за наступствы ўплыву сваіх думак, ідэй і слоў на людзей, і ёсць першасная прыкмета акадэмізму прафесара і дацэнта, навуковага супрацоўніка і доктара педагогічных ці іншых навук, настаўніка і выхавальніка.

Акрамя агульных рыс акадэмізму ў дэрэвалюцыйнай Расіі, прадстаўнікі адукацыйнай эліты самастойна выхоўвалі ў сабе якасці творча і арыгінальна мыслячых людзей. Мысліцель Н. К. Міхайлоўскі валодаў розумам, здольным да шырокіх абагульненняў, смелых пабудов, глыбіні філасофскіх разважанняў. Яго творчая думка працавала вельмі актыўна, ён захапляўся «поразительной внутренней красотой» слова «правда» [4, с. 170]. І. І. Пірагоў, геніяльны хірург, выключна сумленны чалавек, даследчык, які стварыў унікальны тып рускага

ўрача, адрозніваўся «безостановочной работой ума, не позволяющей застыть навсегда на каких-то положениях» [4, с. 187]. Як і Ф. М. Дастаеўскі, ён называў «падполлем» закрытую сферу душы, дзе ляжаць карані ўсіх імкненняў чалавека, дзе ідзе ўнутраная барацьба асобы з усім, што там тоіцца. У «падполлі» душы могуць хавацца «падлейшыя рухі». Паэт, літаратурны крытык, бібліятэкар і мысліцель А. А. Грыгор'еў (следам за М. В. Гогалем і Ф. М. Дастаеўскім) развіў эстэтычны гуманізм у рускай светапогляднай культуры і намеціў вышэйшую кропку ў рускім тыпе мыслення. Ён шчыра верыў «в существенное единство красоты и добра, искусства и нравственности» [4, с. 215] і больш за ўсіх унёс у рускую думку шуканняў «непасрэднасці» праз аднаўленне «арганічнай цэласнасці» ў сузіранні свету і ў гістарычнай творчасці. Творчыя перамогі акадэмічнага розуму сучаснасці А. Ф. Лосева — усяго толькі «результат обыкновенной жизни обыкновенного человека. Правда, жизни, наполненной разнообразными интересами и неустанным радостным созидательным трудом. Он не потратил ни одной минуты напрасно... Увлечение музыкой осталось у него на всю жизнь. Оно отразилось и в его педагогической, и в исследовательской деятельности» [1, с. 356—357]. Многія сучасныя мысліцелі адзначаюць ролю музыкі, паэзіі і выяўленчага мастацтва ў рэзультатыўнасці іх творчасці.

Сапраўдны адукацыйны акадэмізм ёсць не толькі свабоднае абыходжанне з выбраным прадметам, але і творчы стан мысліцельных і эмацыянальных працэсаў, без якога любая творчасць становіцца догмай і застылай формай. Свабода ў акадэмізме трактуецца як унутранае добраахвотнае самаабавязванне [5, с. 254], «ответственная творческая самостоятельность человека» [5, с. 343], гэта значыць пошук свабоды магчымы праз існуючыя ў быцці законы, якімі, напрыклад, з'яўляюцца закон абсалютнага добра, закон эстэтычных пабудов геаметрычных форм і музычных фраз.

Акадэмізм уключае значную долю навуковых ведаў, аднак не любых, а ўпарадкаваных, дастатковых для выбару правільнага напрамку ў вырашэнні канкрэтнага пытання, якое тычыцца прадмета вывучэння ці яго выкладання. Акадэмізм абапіраецца на сінтэз навуковых ведаў значна ў большай ступені, чым на аналіз фактычных элементаў цэлага, дэталізацыю асабліваасцей факта і выкарыстанне механічных прыёмаў у навуковых даследаваннях і распрацоўках прыкладнага характару.

Адзін з вядучых метадаў акадэмізму ў пазнанні — гэта сузіранне і сіла суджэння. Працэс сузірання абапіраецца на развітую,

выхаваную напружаную ўвагу. Увага да выбранага прадмета патрабуе ад «акадэміка» дасканалых ведаў, разумення гісторыі развіцця прадмета, яго трактоўкі класікамі навукі, азнаямлення з інтэрпрэтацыямі яго спецыялістамі рознага профілю — ад вузкіх да шырока дасведчаных, ад сур'ёзна вывучаўшых прадмет да павярхоўна пазнаёміўшыхся з ім. Даследчык акадэмізму І. А. Ільін пісаў: «*Тихое созерцание и глубокое благоговение* является источником академического исследования» [5, с. 345].

Адукацыйны акадэмізм магчымы пры развітым мысленні, названым «новым», ці «акадэмічным», прадметным. «Беспочвенное мышление есть злоупотребление мыслью, свойственное необразованности, дедуктивное мышление есть опасное орудие полуобразованности... *Академическое мышление начинается* с непосредственного опыта; академическое познание черпает из источника; академическое исследование есть самостоятельное переживание исследователя, ответственная борьба за истину, критическое толкование, упражнение (аскез) силы суждения, искусство доказывать и показывать» [3, с. 343]. Мысліць па акадэмічнаму — значыць спалучаць высокі ўзровень ведаў з узроўнем генерацыі ідэй, разважаць, супастаўляць ідэй і тэорыі, навуковыя падыходы і метады, знаходзіць агульныя культурныя лініі вывучаемага прадмета, выяўляць яго асаблівасці і тэндэнцыі развіцця, вызначаць негатыўныя метады яго тлумачэння і памылковыя інтэрпрэтацыі.

Звернем увагу на акадэмічную лекцыю. А. Ф. Лосеў вучыў маладых людзей рыхтавацца да праслухвання лекцыі загадзя, накіроўваць увагу на тыя ці іншыя пытанні. Мэта лекцыі, па А. Ф. Лосеву, — абудзіць думку студэнта, прымусіць яе працаваць, накіраваць на рух уласнай думкі і на інтарэс да яе руху з мінулага ў сучаснае. А. А. Патэбня пісаў: «Говорить — значит не передавать свою мысль другому, а только возбуждать в другом его собственные мысли» [6, с. 111]. Акадэмічная лекцыя чытаецца спецыялістам у выбранай тэме, а не па ўказанні адміністрацыі ці таму, што гэта некаму «падабаецца». Акадэмічная лекцыя — гэта дэманстрацыя высокага ўзроўню выхаванасці і адукаванасці лектара, яго дасканалага ведання разглядаемага пытання і падача яго цікава, на літаратурнай мове. Удзел у яе слуханні тых, каму гэта пытанне вядома, хто цікавіцца ім, узбуджае патрэбу мысліць і ўдасканальваць сябе.

Для сучаснай педагогічнай лагасферы характэрна раз'яднанне думкі і слова — выкарыстанне штучнага наваяза, адкрытага Дж. Оруэлам (1984): мова складваецца, як з кубікаў, з

гатовых дэталей, рытарычных формул, цытаных падбораў, не патрабуючы і нават не падразумеваючы думкі. Выразіць «неартадасальную думку» агульнага парадку наваяз не дазваляе ні студэнту, ні таварышу па рабоце. Наваяз абслугоўвае педагогічныя і вучэбныя матэрыялы для масавага студэнта. Часта ў навучальных дапаможніках па педагогіцы нельга знайсці руху думкі ад паняцця да яго выкарыстання, ад міфа да дзеянняў сучасных людзей у тых ці іншых сітуацыях, ад ідэй да думкі. Там пануе чыйсьці суб'ектыўны погляд на педагогічную рэальнасць, інтэрпрэтаваны на такой мове, што яго сэнс губляецца за пустымі фразамі і тэрмінамі ці бывае няўлоўны. Думка нараджаецца і становіцца сапраўднай у працэсе судакранання з чужой думкай, у момант пазнавання яе і прыняцця за сваю ці падобную на сваю, увасобленай у чужым слове і свядомасці, у чыйсьці голасе і інтанацыі.

Вялікая роля ў перадачы думкі і ідэй іншаму (суб'ядніку, апаненту, студэнту, калегу) адвядзіцца інтуітыўнай свядомасці і гатоўнасці зразумець і ўспрыняць думку іншага чалавека. У кропцы судакранання «галасоў-свадомасцей» (М. М. Бахцін) жыве і развіваецца ідэя. Ідэя лічыцца найбольш цікавым вобразам быцця. Вышэйшую ідэю ўвасабляе Бог. Затым па значнасці ідуць зямля, глеба, асоба і чалавек. Чалавек не заўсёды бывае асобай. Чалавекам нараджаюцца, а асобай становяцца пад уплывам сям'і і навучальнай установы, ствараюць сябе, удасканальваюць сваю натуру, свой нараў і характар, выкарыстоўваюць і развіваюць патэнцыяльныя сілы свайго арганізма, вучацца ў іншых і культывуюць свой жыццёвы вопыт і нацыянальныя асаблівасці. «Асобу можна забіць», гэта значыць, працуючы над сабой, нельга забываць аб развіцці ахоўных механізмаў асобы. У зносінах педагога са студэнтам, калегі з начальнікам і таварышам па працы важна мець на ўвазе тыя механізмы, якія актывізуюцца максімальным выкананнем этыкетных правіл і норм этыкетнай культуры, выкладанне якой стала рэальнасцю ў педагогічным універсітэце. Разам з С. М. Сіманавай аўтарам выдадзены дапаможнік для настаўніка «Культура этыкету» [7], дзе падрабязна разглядаецца функцыяніраванне этыкету ў жыцці людзей.

Ва ўніверсітэцкім быцці значнасць набывае культура сучаснага акадэмічнага экзамену, які не павінен «замучваць» (І. А. Ільін) студэнцкую памяць і аўтарытэтная кантраляваць навязаны тып і вынік мыслення. Акадэмічны экзамен закліканы вызначаць сілу сужэння, здольнасць да напружанай увагі і кантролю за ёй, уменне арыентавацца ў даследаваным і недаследаваным, у масе патрэбнай і непатрэбнай

інфармацыі, у здольнасці да яе крытычнай апрацоўкі, сінтэзу здабытых звестак, абагульнення атрыманых даных. Надзвычай важнымі з'яўляюцца добразычліваць педагога да студэнта і павага да яго асобы, уменне бачыць у ім тое, што варта пахвалы і падтрымкі, а калі ўжо выкарыстоўваць ганьбаванне, то ў ветлівай, этыкетнай форме і па важнай прычыне. Больш увагі трэба надаваць выхаванню студэнта да экзамену. Экзамен па сваёй сутнасці з'яўляецца дэманстрацыяй дасягненняў абодвух бакоў. Акадэмія выраджаецца там, дзе перастаюць здзіўляцца ўсяму вартаму і высакароднаму, усяму прыгожаму і жыццёваму.

З пазіцыяй сучасных мысліцелей свет па сваім стане неадзіны. Нестабільнасць і неўраўнаважанасць з'яўляюцца фундаментальнымі характарыстыкамі быцця (І. Стэнгерс, Н. Н. Маісееў). Нестабільнасць прыводзіць чалавека да пастаяннага выбару, да патрэбы ў стваральніцтве і самастваральніцтве, якія арганічна ўваходзяць у асобасны акадэмізм разам з неабходнасцю і служэннем. Чалавек навукі ці ўніверсітэцкай выкладчыцкай працы незразумелы, калі ён не самасцвердзіўся як асоба, асоба дзяржаўнага маштабу, як чалавек абавязку і спецыяліст вышэйшага парадку.

У педагогічнай супольнасці адбылася змена мадэлей мыслення і паводзін ва ўсім. У выніку маем вялікія страты: разрыў сувязі ўзроўню ведаў з ідэйным і этычным напаўненнем яго зместу, наступленне «голых абстракцый» на рэальнае жыццё і паўсядзённую радасць быцця, росквіт прымату бруднага эстэтызму над характэрным для нашай акадэмічнай думкі анаталагізмам, «эстэтычнай вошы» над адказна дзейнічаючым і этычна думачым мастаком, сумленным чалавекам. Пад «эстэтычнай вошшу» (тэрмін Ф. М. Дастаеўскага) разумеецца эстэт, які прапаведуе ў сваёй творчасці і быце цынiзм, духоўнае агаленне, бруднае вяселле, пошласць, хлусню і распусту, ненармальнасць дзеянняў і выражэнняў, прымат грошай і грубай уладарнасці, поўную перамогу матэрыяльнай забяспечанасці і адкрытай беспрынцыповасці над духоўнасцю і чалавечнасцю. «Роковым для нашай культуры явяляецца то, што яе матэрыяльная сторона развілася намнога сильнее, чем духовная. Восторгаясь успехами науки и практики, мы, увы, пришли к ошибочной концепции культуры. Мы переоценили ее материальные достижения и не принимаем во внимание значение духовного начала в той мере, в какой следовало бы» [8, с. 98]. Так пісаў гэты А. Швейцэр, які прыкладам сваіх унікальных па маральнасці і самаадданасці ўчынкаў даказаў слушнасць сваёй тэорыі глыбокай павагі перад жыццём.

Акадэмізм не дапускае замоўчвання дасягненняў калег, іх поспехаў і знаходак, няўважлівасці да даследаванняў таварышаў, неразумнення ўзгодненасці і дзелавых кантактаў. Сапраўдная акадэмія не ўмаляе годнасці адных вучоных на карысць іншых, не захапляецца прымітыўнымі публікацыямі супрацоўнікаў толькі за тое, што яны напісаны прафесарам, доктарам, высокааплатам чыноўнікам, не выдае пад выглядам навуковых прац «метадычкі» даведачнага ці рэфератыўнага характару, складзеныя кімсьці афарызмы на адну з адукацыйных тэм. Адзін з аспірантаў універсітэта ўсур'ез збіраецца абараняць дысертацыю па легалізацыі мата ва ўжытку. Сапраўдны акадэмік будзе пазбягаць зносін з «неразумнымі людзьмі», асяроддзя, якое занята непатрэбнымі тэмамі. Далёкімі ад акадэмізму з'яўляюцца тыя прадстаўнікі ўніверсітэцкіх супольнасцей, якія схільны да спрэчак і розначытанняў класічных навуковых і вучэбных тэктаў, якім імпануюць нестабільнасць працоўных абставін і адносін, заніжаныя нормы этычных і эстэтычных пазіцыяў.

Адукацыйны акадэмізм у большай ступені вызначаецца псіхалагічна здаровай структурай чалавечага арганізма і імкненнем індывіда да асобаснай значнасці ў гэтым свеце, да творчага самавызначэння ў выбраным відзе навуковай ці выкладчыцкай працы. З акадэмізмам несумяшчальна псіхалагічнае нездароўе: няўважлівыя адносіны да вывучаемага прадмета, да людзей, безадказнасць, раздражняльнасць, дэфункцыянальнасць, адсутнасць інтарэсу да ўсяго, што радасна і ўзвышана, стваральна і напоўнена любоўю. Несумяшчальна з акадэмізмам выкарыстанне сіл іншага чалавека (начальніка ці падначаленага, таварыша ці калегі, малодшага або слабага, добрага ці безадмоўнага), паразітаванне на слабасцях іншых людзей і авантурызм у працы ці вучобе.

Сфарміраванае ў раннім дзяцінстве здаровае псіхалагічнае ядро асобы накіроўвае ўсе жыццёвыя працэсы індывіда на выкананне актаў, напоўненых дабром, прыгажосцю і розумам. З цягам часу ў псіхалагічна здаровай асобы развіваюцца актыўны інтарэс да жыцця і ўсяго жывога, функцыянальнасць і асэнсаваныя імкненні, пошук спосабаў паспяхова і даступнай самарэалізацыі, пастаноўка перад сабой дастойных мэт існавання.

Акадэмічны тып навучання выбера не кожны выпускнік сярэдняй школы. Большасць выпускнікоў сярэдніх школ схіляецца да больш сціпрых жыццёвых планаў. Аднак адзначым, што планка патрэб у атрыманні адукацыі сёння ў моладзі намнога вышэй, чым 10 гадоў назад. Хай не адразу, але многія падлеткі пачынаюць

думаць аб тым, як атрымаць дыплом аб заканчэнні вышэйшай адукацыі (можна яшчэ дадаткова сярэдняй спецыяльнай). Нямаюць такіх, хто жадае дасканала ведаць замежную мову, пераважна англійскую, каб свабодна размаўляць на ёй. Стала звычайным для нашых грамадзян валоданне камп'ютэрам і ўмелае ваджэнне аўтамабіля. Апошнія ўменні адносяцца да спажывецкай пісьменнасці, а мы вядзем гаворку аб больш высокім узроўні падрыхтоўкі выпускніка да самастойнага жыцця.

У свеце існуюць розныя віды ўніверсітэтаў, акадэміі, ВНУ. Ёсць класічныя ўніверсітэты з гісторыяй выкладання вядучых прадметаў акадэмічнага тыпу, з культурай вучэбнай і прафесійнай падрыхтоўкі вышэйшага ўзроўня. Навучанне ў такіх ўніверсітэтах дае выпускніку школы магчымасць атрымаць кваліфікаваную работу і працаваць у адпаведнасці з набытай спецыяльнасцю. Большасць ВНУ нашай рэспублікі далёкія ад стандартаў адукацыйнага акадэмізму і прапануюць падрыхтоўку «ўсярэдненага» плана. У падрыхтоўцы масавага выпускніка адсутнічае імкненне рабіць высакародным студэнта высокай маральнай думкай, эстэтычнай нормай, народным ідэалам. У вучэбных праграмах усё большае месца займаюць тэсціраванне і гульні ў веды. У іх цяжка знайсці методыкі па развіцці ўмення слухаць і чуць, аб чым ідзе гаворка, гаварыць патрэбнае і не спрачацца без патрэбы, спосабаў умення чытаць арыгінальныя тэксты і рабіць уласныя вывады. Перавага ва ўніверсітэцкай падрыхтоўцы аддаецца «пакетам ведаў», «вучэбным камплектам», інфармацыйным інавацыям, канструкцыям ведаў і дыдактычным канструкцыям. Падкрэслім, што такім з'яўляецца і інтарэс масавага студэнта, зарыентаванага на спажывецкі курс у дасягненні адукацыйнага ўзроўня.

Аднак характэрнай асаблівасцю беларускай ўніверсітэцкай адукацыі з'яўляецца сёння вяртанне да акадэмізму ў выкладанні і вучэнні, у навуковым даследаванні і падрыхтоўцы да будучай прафесіі. Усё часцей у якасці каштоўнасных прыярытэтаў выкладчыкі і студэнты выбіраюць акадэмічны тып ўніверсітэцкай культуры, якая патрабуе асаблівай каштоўнаснай арыентацыі — арыентацыі на паспяховае ўзаемадзеянне спецыяліста ва ўніверсітэцкай супольнасці, асобасную самарэалізацыю і настойлівую працу ў даследаванні выбранага прадмета, павагу да педагогічнай навукі і практыкі, да людзей, на якіх яны трымаюцца, на маральную адказнасць за тое, што адбываецца навокал. Сапраўдная акадэмія выходзіць даследчую свабоду і прывучае да ўнутранай дысцыпліны, да адмовы ад многага ў жыцці дзеля выбранага прадмета, прывучае да

карпатлівай паўсядзённай рэзультатыўнай працы.

Такім чынам, акадэмізм падразумявае спеласць розуму, развітасць сумлення, пазнавальны і эстэтычны густ, меру ва ўсім і «этычную анталогію» (М. М. Бахцін) — здольнасць несці адказнасць за падуманае, сказанае, здзейсненае, за наступствы сваіх учынкаў, намераў і іх рэалізацыю, за вынікі сваіх уздзеянняў на людзей, соцыум і прыроду.

Значэнне адукаванасці, інтэлектуальнага патэнцыялу грамадства павышаюцца ў кожным годзе. Да адукацыйнага акадэмізму лягчэй схіляецца псіхалагічна здаровы малады чалавек. Стаўшы студэнтам, ён імкнецца дасягнуць канкрэтных вынікаў у авалоданні адукацыйным акадэмізмам. З кожным годам змяняюцца патрэбы і неабходнасць у варыянтах тыпу адукацыі, у здольнасці да пераўтварэння сябе ў адпаведнасці са змяненнямі свету і яго структур. З гэтай мэтай чалавек мае патрэбу ў развітой сетцы навучальных устаноў, навукова-метадычных і кансультацыйных цэнтраў. Пры многіх ВНУ і ўніверсітэтах сталі арганізоўвацца адукацыйныя цэнтры, у якіх маладыя людзі рознай падрыхтоўкі могуць атрымаць патрэбную кансультацыю і кваліфікацыю. Існуюць такія цэнтры і як самастойныя ўстановы, дзе вядуцца навуковыя даследаванні па праблемах адукацыі, напрыклад Навукова-метадычны цэнтр па праблемах развіцця педагогічнай адукацыі пры БДПУ. Што тычыцца сур'ёзнага падыходу да дасягнення сапраўднай адукаванасці, то ён характэрны для нязначнай часткі моладзі, пераважна для выпускнікоў гімназій і ліцэяў. Гэта можна растлумачыць тым, што менавіта выбраная частка і павінна трапляць у акадэмічны слой адукацыйнага ўніверсітэцкага асяроддзя. На практыцы ў нас дзейнічае чыста адміністрацыйны і механістычны падыход да падбору жадаючых паступаць на прэстыжныя факультэты вядучых ўніверсітэтаў, у магістратуру і аспірантуру. Спрацоўваюць кімсьці падрыхтаваныя планы, чыесьці карыслівыя інтарэсы, чыйсьці адміністрацыйны ці навуковы спрыт ці нядбайнасць.

Якія асноўныя паказчыкі акадэмічнай ўніверсітэцкай культуры? Яны простыя і складаныя адначасова:

- акцэнт на прадмеце думкі ў працэсе пазнання, яе гісторыі і развіцці ў канкрэтным прадмеце;
- арыентацыя ў вывучэнні выбранага прадмета пазнання на культурныя каштоўнасці і ўстаноўкі, на адзіныя лініі культуры прадмета, яго тлумачэнне і яго развіццё;
- разгляд руху думкі да пошуку ісціны ў класічных навуковых прыкладах, у зададзеным ці выбраным каноне пазнання;

- ліквідацыя супрацьпастаўлення дакладных і гуманітарных ведаў; развіты мастацкі і эстэтычны густ;
- зварот да галоўных тэкстаў культуры вывучаемага прадмета; апора на коды да іх прачытання;
- зварот да вядучых ідэй, канцэптаў і тэорый, якія разглядаюць прадмет вывучэння;
- наяўнасць механізмаў сувязі прадмета з тэкстамі, аўтарамі, інтэрпрэтатарамі, выпадковымі публікацыямі і знаходкамі;
- усведамленне прапановаемых канонаў адукацыйнай культуры; тлумачэнне іх уласнымі пазіцыямі і пазіцыямі прыхільнікаў іншых плыняў;
- здольнасць да адбору матэрыялу і ўключэння яго ва ўласны вопыт;
- крайняя ступень адказнасці за кожны свой акт;
- імкненне да надання высакароднасці сваёй натуры і паводзінам.

Спажывецкі ўзровень выглядае інакш: наяўнасць універсумаў, якія дыктуюць адназначную адукацыйную субкультуру; стварэнне базы даных па кожным універсальным аспекце адукацыйнай працы; статыстычны падбор даных па канкрэтнай тэме і іх камп'ютэрная апрацоўка; навукова-педагагічны пошук шляхам спроб і памылак; арыентацыя на прызнаны рэпутацыі і аўтарытэты ў канкрэтнай педагагічнай супольнасці; наяўнасць гатовых камплектаў і пастаяннае тэсціраванне па меры іх засваення студэнтам. Плынь вучэбных публікацый вялізная: ад 800 да 3000 выданняў у год. Разабрацца ў іх самастойна непадрыхтаванаму акадэмічнаму розуму складана. Сюды можна дадаць аўдыё, відэа і іншыя электронныя навучальныя дапаможнікі і матэрыялы. Усё гэта можа ператварыць успрымаючы такую плынь інфармацыі розум у «вадазборнік» сумніўнай якасці, пазбавіць яго здольнасці разважаць і нават фантазіраваць. Вядома, што любы орган перастае функцыяніраваць, калі ён перастае працаваць. Нават яркая індывідуальнасць гасне ў бяздзейнасці, у бязрадасным існаванні.

Аб адукацыі можна весці гаворку тады, калі ёсць адзінства культуры, жыцця і этыкі. Яна не можа быць закончанай і працягвацца ўсё жыццё і ў грамадстве, і ў лёсе асобнага чалавека.

Прафесійны характар адукацыі можа ператварыцца ў немач, калі яе акадэмізм будзе замоўчана, не цаніцца, не выхоўвацца, калі ў яе кола не будуць запрашацца выбраныя розумы педагагічнай навукі і практыкі, а будуць трапляць выпадковыя людзі ці работнікі прыкладнога, вузка метадычнага ці толькі спецыяльнага тыпу працы, адарванага ад ідэй адзінства культуры, этыкі, эстэтыкі і законаў жыцця. Але самае страшнае для любога тыпу адука-

цыі і адукаванасці — гэта агрэсіўнасць і нецярпімасць адзін да аднаго, што распаўсюджваецца ў нашым асяроддзі. Сфера зносін педагога і навучэнца названа адной з самых небяспечных (Ф. Кінер, А. К. Міхальская, В. С. Чулкова). «Господствующий во всем мире климат нетерпимости и вражды между людьми из-за их личного или группового эгоизма оказался совершенно непригодным для возделывания прекрасного сада бескорыстной, созидательной любви» [9, с. 213],— канстатаваў у канцы жыцця П. А. Сарокін, носьбіт сапраўднага акадэмізму ў навучы, выкладанні, у кіраўніцтве навуковымі калектывамі і ў асобасным «самабудаўніцтве».

#### ЛІТАРАТУРА

1. Лосев А. Ф. Дерзание духа. М., 1988.
2. Кондаленко Л. К. Культура образования. Мн., 2003.
3. Плутарх. Застольные беседы. Л., 1990.
4. Зеньковский В. В. История русской философии. В 2 т. Л., 1991. Т. 1. Ч. 2.
5. Ильин И. А. Путь к очевидности. М., 1993.
6. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев, 1993.
7. Кондаленко Л. К., Симонова С. М. Культура этикета. Мн., 2002.
8. Швейцер Альберт. Культура и этика. М., 1972.
9. Сарокін П. А. Дальняя дорога: Автобиография. М., 1992.

#### SUMMARY

The article is devoted to a widely discussed theme. Namely, the academic character of University education. University academism is a real interest to the subject of the thought itself, not only to the subject of studying. It means independent thinking, self-education and constant self-control.



УДК 37.017.7

Н. С. Анатольева

## АСАБЛІВАСЦІ ФАРМІРАВАННЯ АСОБЫ ВА ЁМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНАГА ГРАМАДСТВА

Даследаванне тэорыі і практыкі полікультурнай адукацыі моладзі выступае актуальнай праблемай. Полікультурная адукацыя з'яўляецца адным з важнейшых напрамкаў, што садзейнічаюць прадухіленню і вырашэнню міжнацыянальных канфліктаў. Аднак даследаванне гэтай праблемы выходзіць далёка за рамкі дадзенага аспекта. Вядомыя вучоныя і практыкі ў сферы культуры адукацыі, выхаваўчай работы ажыццяўляюць тэарэтычныя распрацоўкі ў наступных кірунках:

- выхаванне культуры міжнацыянальных зносін (З. Т. Гасанаў);
- многакультурная адукацыя (Г. Д. Дзмітрыеў);
- полікультурная адукацыя ў школе (В. У. Макаеў, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова);
- выхаванне нацыянальнай самасвядомасці і міжэтнічнай талерантнасці (В. Х. Абелян, З. Ф. Мубінава).

У артыкуле раскрываецца працэс выхавання культуры міжнацыянальных адносін у падлеткаў праз арганізацыю іх пазнавальнай дзейнасці (фарміраванне культуры міжнацыянальных адносін, выхаванне эмацыянальна-каштоўнасных адносін да людзей іншай нацыянальнасці, назапашванне падлеткамі вопыту прытрымлівання маральных норм у сферы зносін у многанацыянальных калектывах).

Асаблівасці фарміравання асобы ва ўмовах полікультурнага грамадства — сацыяльна значная задача агульнаадукацыйнай школы. Полікультурнае выхаванне ў якасці стратэгічнай задачы вылучае фарміраванне асобы, якая здольна да дыялагічнага ўзаемадзеяння, фарміравання ў навучэнцаў сацыяльнай «цярапімасці да інакаватасці», да мноства этнакультурных духоўных сутнасцей, уваходжання чалавека ў дыялог з рознымі нацыянальнымі культурамі, спасціжэння асобай як сваёй этнакультурнай спадчыны, так і духоўнай культуры іншых духоўных груп.

Сёння падлетак у адкрытым соцыуме знаходзіцца ў разнастайных этнакультурных кантактах. Таму духоўная сітуацыя дзіцяці — разнастайны, полікультурны дыялог. Такім чынам, узнікае неабходнасць дыялога культур, гэта значыць фарміраванне дыялагічнай асобы. Зыходзячы з гэтага парадыгма дыялагічнай асобы можа быць разгледжана як мэта полі-

культурнага выхавання. Педагагічны працэс выхавання ў падлеткаў культуры міжнацыянальных адносін уключае перш за ўсё абагачэнне іх ведамі аб культуры, гісторыі, мове, літаратуры, мастацтве, быце, звычаях і традыцыях свайго і іншага народаў.

У адпаведнасці з пастаўленымі ў даследаванні задачамі праграма вопытна-эксперыментальнай працы прадугледжвае:

- паглыбленне ў навучэнцаў ведаў аб культуры, гісторыі, літаратуры, мастацтве, быце, звычаях і традыцыях свайго і іншага народаў, аб этнічных і нацыянальных асаблівасцях іх культур;
- прывіццё ў іх любові да роднага краю, інтарэсу да культуры, гісторыі, мовы, літаратуры, мастацтва, быту, звычаяў і традыцый, мінулага свайго народа;
- выхаванне павагі да годнасці, мовы і гісторыі іншых народаў, прадстаўнікоў любой нацыянальнасці;
- міласэрныя адносіны да чалавека незалежна ад яго нацыянальнасці;
- стварэнне ўмоў для праяўлення выхаванцамі эмпатыі, суперажывання, салідарнасці, усведамлення агульнасці ідэалаў, пачуццяў з людзьмі, якія пражываюць побач;
- выпрацоўка ў падлеткаў нянавісці да любых праяўленняў нацыяналізму;
- павышэнне выхаваўчай актыўнасці падлеткаў, стымуляванне іх ініцыятывы і самастойнасці, актыўнай працы па пераадоленні недахопаў сваіх паводзін у сферы міжнацыянальных і ўнутрынацыянальных адносін;

У адпаведнасці з распрацаванай праграмай дзейнасць настаўнікаў-выхавальнікаў ажыццяўлялася па наступных напрамках:

- арганізацыя пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў па абагачэнні ведаў аб культуры міжнацыянальных адносін;
- выхаванне эмацыянальна-каштоўнасных адносін да людзей іншай нацыянальнасці;
- стымуляванне эмацыянальна-каштоўнасных адносін да ведаў, практычнай дзейнасці па фарміраванні культуры міжнацыянальных адносін, людзей іншай нацыянальнасці, іх культуры;
- назапашванне вопыту паўсядзённых паводзін падлеткаў у сферы зносін у шматнацыянальным калектыве.

Раскрыем змест вопытна-эксперыментальнай працы па арганізацыі пазнавальнай дзейнасці навучэнцаў з мэтай абагачэння іх ведаў аб культуры міжнацыянальных адносін. Работа накіроўвалася на фарміраванне і развіццё асноўных прымет інтэлектуальнага кампанента культуры міжнацыянальных адносін:

- асэнсаванне падлеткамі сутнасці паняццяў «культура міжнацыянальных адносін», «інтэрнацыяналізм», «патрыятызм», «нацыяналізм», «нацыянальнае самасвядомасць», «расізм», «шавінізм», «салідарнасць», «полікультурны свет», «дыялог культур»;
- засваенне важнейшых сістэмастваральных ідэй: супольнасць чалавечай прыроды як прадпасылка брацкіх адносін паміж людзьмі (Сенека); усёчалавечага адзінства ў мінулым, сучасным і будучым асобы, узвышэння яе чалавечай годнасці (У. Салаўёў); культуры як дыялога (М. Бахцін); полікультурнасці сучаснага свету, заснаванага на ўзаемадзеянні і ўзаемаабагачэнні культур праз спасціжэнне нацыянальных культурных каштоўнасцей;
- фарміраванне паняцця аб культуры міжнацыянальных адносін як важнейшай нормы маралі; перакананасць у яе значнасці для захавання маральных норм паводзін у сферы міжнацыянальных адносін;
- пашырэнне і абагачэнне сістэмы ведаў навучэнцаў аб культуры, гісторыі, мове, літаратуры, мастацтве, быце, звычаях і традыцыях свайго і іншых народаў, аб этнічных, нацыянальных асаблівасцях культур;
- разуменне падлеткамі ўзаемнай залежнасці і агульнасці гістарычнага мінулага, традыцый, культур свайго народа;
- замацаванне ведаў аб элементарных нормах паводзін, агульначалавечых каштоўнасцях у сферы міжнацыянальных адносін і ўсведамленні неабходнасці дзейнічаць у адпаведнасці з імі.

Абагачэнне ведаў падлеткаў аб культуры міжнацыянальных адносін ажыццяўлялася ў цэласным вучэбна-выхаваўчым працэсе на ўроках гісторыі, літаратуры, замежных моў, этыкі, а таксама ў пазакласнай рабоце ў дзейнасці класнага кіраўніка і розных формах агульнашкольных аб'яднанняў.

Важнасць набыла мэтазгодна арганізаваная пазнавальная дзейнасць школьнікаў. Яна ажыццяўлялася ў працэсе адукацыі, інфарміравання падлеткаў, а таксама ў спецыфічных уласцівых ім формах пошукава-даследчыцкай і грамадска карыснай дзейнасці. У вопытна-эксперыментальнай рабоце значэнне надавалася выхаваўчай дзейнасці класных кіраўнікоў, накіраванай на ўзбраенне падлеткаў сістэмай

маральных ведаў, з дапамогай якіх яны ў найбольш поўным аб'ёме самастойна асэнсоўвалі змест вывучаных на ўроках паняццяў «культура міжнацыянальных адносін», «інтэрнацыяналізм», «патрыятызм», «нацыяналізм», «нацыянальнае самасвядомасць», «расізм», «шавінізм», «салідарнасць», «полікультурны свет», «дыялог культур» і засвоеных раней ідэй; выпрацаваць адпаведныя ацэнкі, меркаванні аб тых або іншых з'явах грамадскага жыцця.

Асноўным з напрамкаў развіцця маральнай свядомасці з'явілася арганізацыя этыка-палітычнай адукацыі падлеткаў, пры дапамозе якой фарміравалася сістэма ведаў школьнікаў, іх палітычны лексікон, складваліся важнейшыя кампаненты палітычнай кампетэнтнасці.

На ўроках гісторыі, літаратуры настаўнік пабуджаў навучэнцаў да калектыўных разважанняў з наступным калектыўным аналізам сістэмастваральных ідэй і паняццяў, звязаных з даследуемай праблемай. Так, на адным з урокаў гісторыі навучэнцам была прапанавана для абмеркавання думка Сенекі. Настаўнік звяртаўся да навучэнцаў з пытаннем: «Ці падзяляеш ты наступную ідэю Сенекі: "...Вспомни, что тот, кого ты называешь рабом, произошел из той же материи, что и ты, любителю тем же небом, дышит тем же воздухом, обладает той же жизнью и ждет той же смерти"».

Прывядзём прыклад з мікрасачыненняў падлеткаў: «Я не згодна з Сенекай. Кожны чалавек любой нацыянальнасці мае права на свабоду, права выбіраць, права голасу... Незалежна ад таго, чорны ён, белы або жоўты.

У кожнай нацыянальнасці ёсць розныя людзі. Яны пакораны сваёй долі і не шукаюць большага, іншыя імкнуцца да больш высокага і не могуць змірыцца з тым, што іх спрабуюць прыгнятаць. Такія людзі ёсць у любой нацыянальнасці, і яны нікому не дазваляць пазбавіць сябе свабоды. І ніякі чалавек не мае права ставіць сябе вышэй за іншых і зневажаць іх, паколькі на дадзены момант ён — галава, а здарыцца які-небудзь паварот падзей, і той, каго ён лічыў нявольнікам, стане на яго месца і адплаціць яму тым жа» (Анастасія С., 7 А кл.).

Работа па асвеце і інфармаванні школьнікаў у вопытна-эксперыментальных класах будавалася з апорай на методыку стымулявання іх пазнавальнай і грамадскай дзейнасці. Методыка прадугледжвала: паступовае нарошчванне складанасці вывучаемых паняццяў; улік дасягнутага падлеткамі ў гэтых адносінах узроўню развіцця ведаў, які адпавядае іх узроставым індывідуальна-псіхалагічным асаблівасцям; забеспячэнне сістэмнага характару праводзімай работы, арганічнае ўключэнне засвойваемых паняццяў і ідэй у цэласную сістэму

ведаў, набытых падлеткамі ў вучэбна-выхаваўчым працэсе; забеспячэнне правільных суадносін паміж уздзеяннем на рацыянальную і эмацыянальную сферы падлеткаў.

Пашырэнню і паглыбленню ведаў падлеткаў аб культуры міжнацыянальных адносін як адной са складаных інтэграцыйных якасцей асобы садзейнічалі таксама мерапрыемствы, якія арганізаваліся класным кіраўніком. У прыватнасці: серыі гутарак аб выхаванні людзей розных нацыянальнасцей, аб асаблівасцях нацыянальнай сям'і (рускай, беларускай, яўрэйскай, польскай, украінскай і інш.), аб павазе да той або іншай нацыянальнасці праз адносіны да яе прадстаўнікоў.

Праведзеная работа пацвердзіла высокую рэзультатыўнасць выкарыстання дыскусійнага метаду, які меў у нашым эксперыменце не толькі выхаваўчае, але і дыягнастычнае значэнне. Па выказваннях падлеткаў, мы разважалі аб узроўні сфарміраванасці іх поглядаў, перакананняў, патрэбнасцей, матываў у сферы міжнацыянальных адносін, а таксама каштоўнасных арыентацый, характар якіх найбольш выразна праяўляецца ў канфліктных сітуацыях пры абмеркаванні дыскусійных пытанняў.

Адкрыты дыялог як метадаў уздзеяння і адносін школьнікаў дазволіў вядучым яго павесці суб'ектна за сабою, прыблізіцца да ўзроўню педагога, раскрыцца, абмяняцца думкамі. Акрамя гэтага, дыялог з настаўнікам, выхавальнікам выводзіў падлеткаў як бы на дыялог з жыццём, вучыў рэагаваць на зладзённыя праблемы.

Пастаноўка і рашэнне пытання аб сутнасці культуры міжнацыянальных адносін, аналіз апошніх публікацый прэсы аб абвастранні міжнацыянальных адносін, нацыянальнай прыналежнасці падлеткаў і іх адносінах у калектыве, прычынах нацыяналістычных праяўленняў і канфліктаў, аб адносінах да культуры, мовы, літаратуры, мастацтва, традыцый і звычаяў свайго і іншых народаў дапамаглі падлеткам сур'ёзна задумацца аб сваіх адносінах да калектыву, да акружаючых людзей, да культуры і гісторыі свайго і іншых народаў, да любых праяўленняў нацыяналізму, шавінізму.

У падлеткаў з'явілася жаданне прымяняць атрыманыя веды на практыцы, прытрымлівацца маральных норм паводзін у сферы міжнацыянальных адносін.

Пры падрыхтоўцы і правядзенні палітінфармацый, рознага роду абмеркаванняў, дыспутаў і канферэнцый падлеткі ставіліся перад неабходнасцю асэнсаваць свае адносіны да засвойваемых паняццяў, ацаніць свае паводзіны і паводзіны равеснікаў з пункту гледжання адпаведнасці прад'яўляемым патрабаванням, асудзіць любыя праяўленні нацыяналізму, ша-

вінізму, экстрэмізму, месніцтва, адстаяць у дыскусіі, часам у становішчы вострай барацьбы меркаванняў, свае погляды і ўпэўніць астатніх у негрунтоўнасці іх пазіцый, а ў выпадку асабістай вінаватасці перагледзець свае ідэі. Усё гэта, на наш погляд, садзейнічала раскрыццю дзейнаснай сутнасці асобы падлетка і ператварэнню яго ў актыўнага суб'екта маральнага развіцця.

Такім чынам, мэтанакіраваная, здзяйсняя з улікам узросту сістэматычная работа па азнаямленні падлеткаў з паняццямі «культура міжнацыянальных адносін», «нацыяналізм», «інтэрнацыяналізм», «нацыянальная самасвядомасць» садзейнічала фарміраванню ўсвядомленых эмацыянальна-станоўчых адносін школьнікаў да прадстаўнікоў іншай нацыянальнасці, іх культуры, з'яўляючыся важнай прадпасылкай выхавання ў іх культуры міжнацыянальных адносін.

Аднак даследаванне дазволіла выявіць, што эмацыянальна-каштоўнасныя адносіны да людзей іншай нацыянальнасці, іх культуры могуць быць сітуацыйнымі, насіць характар кароткачасовых рэакцый. Таму для фарміравання ўстойлівых станоўчых адносін падлеткаў да атрыманых ведаў неабходна ўзмацненне ўвагі да фарміравання ў іх эмацыянальна-каштоўнасных адносін да людзей іншай нацыянальнасці.

Структура даследуемай асабістай якасці, якая ўключае разам з іншымі кампанентамі патрэбнасна-эмацыянальны, абумовіла неабходнасць выхавання ў падлеткаў у працэсе вопытна-эксперыментальнай работы эмацыянальна-каштоўнасных адносін да людзей іншай нацыянальнасці. Гэта вызначыла характар і змест вопытна-эксперыментальнай работы, якая была накіравана на фарміраванне і развіццё асноўных складальных патрэбнасна-эмацыянальнага кампанента даследуемай якасці:

- любоў да роднага краю, інтарэс да культуры, гісторыі, мовы, літаратуры, мастацтва, звычаяў, традыцый, этнічных, нацыянальных асаблівасцей свайго і іншых народаў;
- патрэбнасць у абароне нацыянальных інтарэсаў, у авалоданні мовай свайго народа, у захаванні помнікаў культуры як агульнага набытку народаў і сусветнай цывілізацыі;
- імкненне да зносін і супрацоўніцтва з людзьмі розных нацыянальнасцей, да пашырэння сферы міжнацыянальных адносін;
- станоўчыя, эмацыянальна перажываемыя адносіны падлеткаў да прадстаўнікоў любой нацыянальнасці, здольнасць да ідэнтыфікацыі, эмпатыі, суперажывання ў адносінах да любога чалавека, незалежна ад яго нацыянальнай прыналежнасці;

- рэфлексія, асэнсаванне і прынцыповая адзнака сваіх паводзін з пазіцыі ступені іх адпаведнасці патрабаванням этнамаральных норм паводзін у сферы міжнацыянальных і ўнутрынацыянальных адносін;
- уменне папярэджваць эмацыянальную напружанасць у адносінах паміж людзьмі розных нацыянальнасцей.

Патрэбнасць у зносінах з людзьмі іншай нацыянальнасці як від альтруістычных патрэбнасцей матэрыялізуецца ў эмацыянальна-станоўчых адносінах да людзей, незалежна ад іх нацыянальнасці. Такія адносіны і разглядаліся намі як адзін з важных паказчыкаў выхаванасці падлеткаў у сферы міжнацыянальных адносін.

Каб надаць вучэбнаму працэсу эмацыянальны характар, зрабіць уздзеянне на ўсведамленне і пачуцці падлетка з мэтай выпрацоўкі ў яго адпаведных поглядаў і перакананняў у адпаведнасці з нашымі рэкамендацыямі, выкарыстоўваліся на ўроках яркі фактычны матэрыял, наглядныя дапаможнікі, навучэнец прыцягваўся да пошуку адпаведнай інфармацыі і аналізу выкладаемага матэрыялу. А. Г. Кавалёў: «Важным условием развития потребностей является переход от репродуктивной к творческой деятельности, что не только не укрепляет положительное эмоциональное отношение к ней личности, но и ведет к признанию данной деятельности личностью» [3]. Кіруючыся гэтай пасылкай, мы прадугледзелі ў плане вопытнай работы з настаўнікамі эксперыментальных класаў цікавыя творчыя заданні, якія прадугледжваюць самастойны пошук выхавальнікамі матэрыялаў па праблемах нацыянальных адносін у мастацкай літаратуры і перыядычным друку.

Выпрацоўцы і асэнсаванню асобных адносін да разглядаемых на ўроках праблем садзейнічалі пытанні: «Якія думкі і пачуцці вызывае ў вас гэты факт?», «Чым дадзены матэрыял цікавы і каштоўны менавіта для вас?», «Што вызывае ў вас пратэст, асуджэнне, адабрэнне ў аналізуемай сітуацыі (факце)?»

Менавіта ў працэсе асэнсавання і суперажывання ў атмасферы зацікаўленасці ў пытаннях, што абмяркоўваліся, падлеткі падымаліся ад канстатацыі фактаў да асабістых эмацыянальна-станоўчых адносін да людзей іншай нацыянальнасці. Пастаянная мысліцельная работа, накіраваная на рашэнне і аналіз хвалюючых падлетка праблем, злучаная з суперажываннем розных сітуацый, станавілася неад'емнай часткай духоўнага жыцця школьнікаў.

У навучэнцаў значна ўзрасла цікавасць да ўрокаў гісторыі. Стымулам для падрыхтоўкі да іх з'явілася жаданне пазнаць новае аб жыцці

людзей іншых нацыянальнасцей і магчымасць падзяліцца гэтым з ровеснікамі.

Мэтанакіраваная выхаваўчая работа дапамагла навучэнцам усвядоміць узаемную залежнасць і агульнасць гістарычнага мінулага народаў, агульнасць культур розных народаў, асэнсаваць ідэю аб тым, што грамадская каштоўнасць чалавека вызначаецца не прыналежнасцю яго да той або іншай нацыі, а яго адносінамі да навакольных людзей, учынкамі і справамі, якасцямі сапраўднага грамадзяніна сваёй Айчыны.

Адной з важных умоў, якая забяспечвае паспяховасць працы па фарміраванні ў падлеткаў эмацыянальна-станоўчых адносін да людзей іншай нацыянальнасці, іх культуры, з'явіўся калектыўны аналіз і самааналіз дасягнутага падлеткамі ўзроўню выхаванасці. Такому аналізу, які ажыццяўляў класны кіраўнік, садзейнічалі не толькі назіранні за навучэнцамі ў час правядзення выхаваўчай работы, але і спецыяльна арганізуемае выхаваўчае мерапрыемства. Яно сістэматычна праводзілася на класных гадзінах, у працэсе штотдзённых зносін у выхаваўчым калектыве. Настаўнік звяртаў увагу на культуру ўзаемаадносін паміж падлеткамі, не праходзіў міма фактаў негатыўных паводзін з боку асобных вучняў.

Педагогі заахвочвалі падлеткаў да выказвання сваіх меркаванняў, падтрымлівалі іх самастойныя спробы даць адзнаку з'явам і падзеям грамадска-палітычнага жыцця грамадства рэспублікі.

Асаблівую ролю ў гэтым працэсе ігралі этычныя гутаркі, у ходзе якіх настаўнік, класны кіраўнік выкарыстоўвалі матэрыялы перыядычнага друку, ставілі перад падлеткамі пытанні па розных аспектах культуры міжнацыянальных адносін, якія прымушаюць да ацэнкі падзей, прапаноўвалі вербальныя сітуацыі для выбару адпаведных паводзін.

Вялікае значэнне ў сістэме выхаваўчай працы класнага кіраўніка мелі гутаркі аб сяброўстве дзяцей розных нацыянальнасцей. У ходзе іх выхавальнік падводзіў падлеткаў да ўсведамлення важнасці праяўлення імі паўсядзённага жыцця культуры міжнацыянальных адносін. Эфектыўнасць этычных гутарак значна павялічвалася, калі педагог умела ставіў пытанні, аналізаваў выказванні вучняў, падводзіў да вывадаў, якія забяспечваюць усвядомленае прыняцце маральных ацэнак і норм паводзін у сферы міжнацыянальных адносін.

Гібкім і дынамічным метадам вывучэння і развіцця навучэнцаў у даследуемым кірунку з'явілася індывідуальная гутарка як апэратыўны водгук на рэальныя праяўленні негатыўных паводзін школьнікаў у сферы ўзаема-

адносін у калектыве. Яна патрабавала стараннай падрыхтоўкі з боку класнага кіраўніка: фармулявання мэты, вызначэння тэмы, праграмы размовы, прадумвання пытанняў. Паспех размовы залежаў ад умення выхавальніка вызваць суразмоўніка на адкрытую гутарку. Размовы з выхавальнікамі дазвалялі атрымаць разнастайны матэрыял, які характарызуе асаблівасці асобы падлетка. Педагог імкнецца да таго, каб логіка пытанняў, іх фармулёўка былі выразнымі, зразумелымі, тактычнымі і давяральнымі.

Даследаванне выявіла, што эмацыянальныя перажыванні, якія ўзнікаюць у падлеткаў у працэсе правядзення розных спраў, могуць быць сітуацыйныя і насіць характар кароткачасовых рэакцый. Для фарміравання ўстойлівых эмацыянальна-каштоўнасных адносін да людзей іншай нацыянальнасці, іх культуры неабходна назапашванне падлеткамі вопыту захавання норм паводзін у сферы міжнацыянальных адносін.

У паняцце «вопыт культуры міжнацыянальных адносін» мы ўключылі тыя ўменні і навыкі, якія непасрэдным чынам забяспечваюць рэалізацыю засвойваемых падлеткамі ведаў у адпаведнай дзейнасці. Да практычных уменняў у сферы міжнацыянальных адносін аднесены: уменне ўступлення ў працэс моўных зносін з прадстаўнікамі іншых нацыянальнасцей; звычка прытрымлівацца маральных паводзін у сферы зносін з прадстаўнікамі іншых нацыянальнасцей; імкненне да сяброўства і ўзаемаадносін з аднагодкамі, незалежна ад іх нацыянальнай прыналежнасці, да авалодання багатай нацыянальнай культурнай спадчынай свайго і іншых народаў; праяўленне ініцыятывы, актыўнасці і творчасці ў сферы міжнацыянальных адносін; непрымірмасць да нацыяналізму.

У гэтай сферы даследчая работа здзяйснялася па наступных кірунках:

- правядзенне масавых і калектыўна-творчых мерапрыемстваў, якія забяспечваюць назапашванне ў падлеткаў вопыту зносін у шматнацыянальным калектыве;
- здзяйсненне індывідуальна-дыферэнцыраванага падыходу да навучэнцаў у працэсе праводзімай выхаваўчай работы з улікам узроўню іх выхаванасці;
- фарміраванне ў калектыве падлеткаў здаровай грамадскай думкі, якая выяўляецца ў нецярпімасці да праяўленняў нацыяналізму.

Вылучэнне паказаных напрамкаў абумоўлівалася меркаваннем аб іх значнасці для фарміравання культуры міжнацыянальных адносін. Лічым, што менавіта паспяхова дзейнасць у дадзеных напрамках аб'ектыўна стварае аснову для назапашвання вопыту захавання

маральных норм паводзін падлеткамі ў сферы міжнацыянальных адносін.

Назапашванне падлеткамі вопыту захавання маральных норм паводзін у калектыве патрабуе пэўнай сістэмы мерапрыемстваў, якая ахоплівае ўвесь вучэбна-выхаваўчы працэс і ўключае выхавальнікаў у разнастайныя віды дзейнасці.

Вопытная праца ў дадзеным кірунку завальнялася наступнымі ўмовамі:

- актуалізацыя праблемы культуры міжнацыянальных адносін у калектыве падлеткаў, забяспечэнне разумення імі яе значнасці;
- непарыўная сувязь дадзенага напрамку работы з выхаваннем у падлеткаў патрыятызму, пачуцця нацыянальнага гонару, годнасці, нацыянальнай самасвядомасці;
- прыцягненне ўвагі падлеткаў да праблем нацыянальных канфліктаў, іх прычын і наступстваў для людзей;
- кіраўніцтва і практычны ўдзел педагога ў арганізацыі зносін падлеткаў у калектыве вучняў;
- станоўча-эмацыянальныя адносіны навучэнцаў да авалодання навыкамі і ўменнямі зносін у шматнацыянальным калектыве;
- індывідуальны і дыферэнцыраваны падыход да выхавальнікаў у працэсе падрыхтоўкі і ўдзелу ў справах, улік іх схільнасцей, інтарэсаў, патрэбнасцей, ведаў і вопыту ў дадзенай сферы;
- сістэматызацыя пазнавальнага матэрыялу ў адпаведнасці з логікай засваення асноўных даследуемых паняццяў;
- комплексны падыход у выкарыстанні метадаў, прыёмаў, сродкаў і форм вучэбна-выхаваўчай працы;
- забяспечэнне актыўнага выкарыстання атрыманых падлеткамі ведаў у розных відах дзейнасці ў сферы міжнацыянальных адносін;
- навуковасць і даступнасць зместу выхаваўча-адукацыйнага матэрыялу з улікам сацыяльна-эканамічных пераўтварэнняў краіны, новых з'яў і асаблівасцей сучаснай сітуацыі.

Істотнае значэнне ў вопытна-эксперыментальнай рабоце надавалася актывізацыі дзейнасці падлеткаў у калектыўна-творчых групах, што з'яўлялася рэальнай асновай фарміравання ў іх неабходных навыкаў паводзін у сферы зносін у шматнацыянальным калектыве.

Такім чынам, задача развіцця полікультурнай адукацыі ў грамадстве прадугледжвае ўключэнне ў вучэбна-выхаваўчы працэс рэалізацыі ідэй полікультурнага зместу і развіцця адпаведных якасцей асобы. Менавіта таму развіццё інтэркультурнага ўсведамлення асобы школьніка, гэта значыць «цярпімасць да

інакаватасці», здольнасці да ўзаемадзеяння, разумення і дыялога, эмпатыі і талерантнасці павінны стаць арыенцірам каштоўнасцей полікультурнага грамадства.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999.
2. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., 1970. С. 138.

3. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.

#### SUMMARY

*The article touches upon the problem of moulding the personality of a pupil. It makes an attempt to prove that the ability for interaction, understanding and dialogue, empathy and tolerance, should become basic values of a multicultural society.*

УДК 378–057.175:78

А. А. Цымбалюк

## ПРАФЕСІЙНАЯ ПАДРЫХТОЎКА ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: РЭТРАСПЕКТЫЎНЫ ПОГЛЯД У БУДУЧЫНЮ

Праблеме прафесійнай музычна-педагагічнай адукацыі надавалі ўвагу многія вядомыя дзеячы навукі і мастацтва. Прывядзём адно з выказванняў: «Мы наталківаемся на большие трудности при строгом проведении тех реформ музыкального воспитания, которые не отходят в общем от основных, принятых нами принципов преподавания вообще. Мы точно разделяем теперь и в музыке низшее, среднее и высшее образование... Задача состоит в том, чтобы воспитать культурного художника во всеоружии знания культурной действительности. Кроме глубочайших технических знаний по своему делу, кроме прекрасного знания истории достижений в своей области, он еще должен быть раскрыт для всего человеческого путем общего образования» [13, с. 188].

Сучасная музычная педагогіка імкнецца ўраўнаважыць падрабязнае вывучэнне формы і структуры твора з самакаштоўнасцю мастацкага развіцця навучэнца, задачы авалодання канкрэтнымі музычна-выканальніцкімі навыкамі з успрыманням музыкі ў кантэксце культуры і цывілізацыі ў цэлым. У гэтай сувязі распрацоўваюцца канцэпцыі вышэйшай і агульнай музычнай адукацыі, новыя педагагічныя тэхналогіі, апрабуйваюцца шматлікія аўтарскія праграмы па музыцы. Аднак увесь пафас заключаецца ў тым, што названыя задачы зусім не новыя. Яркім прыкладам гэтага могуць служыць працытаваныя раней радкі. Яны актуальныя і своечасовыя нягледзячы на тое, што напісаны больш за 80 гадоў назад першым наркомам асветы ў Савецкім урадзе А. В. Луначарскім.

Прырода музыкі прадстаўнікоў розных эпох, палітычных поглядаў і нават этнакультуры за-

ключана ў імкненні спасцігнуць феномен музыкальнай адоранасці, успрымальнасці, абучанасці. Гэта дазваляе правесці ідэйныя паралелі ў даследаваннях мінулага і сучаснасці па шэрагу пытанняў прафесійнай падрыхтоўкі настаўніка музыкі.

У эпоху Старажытнай Русі музычнай адукацыяй народа займаліся ў асноўным свяшчэннаслужыцелі. Характар рускай нацыянальнай культуры, заваяванне хрысціянствам трывалых пазіцый на працягу XI—XII стст. вызначылі асноўную форму далучэння дзяцей да музыкальнага мастацтва — царкоўнае, харавое спяванне. «Всякому благочинному псалмопению» вучылі пеўчыя школы пры манастырскіх і княжацкіх дварах у Маскве, Пскове і іншых гарадах [25]. У 1086 г. старэйшая дачка Усевалада Яраслававіча Ганна адкрывае пры Андрэўскім манастыры вучылішча для дзяўчынак, дзе набываліся і пеўчыя навыкі. Па ініцыятыве Івана Грознага Маскоўскі сабор у 1551 г. абавязвае духавенства трымаць у сябе дома дзіцячыя школы, у якіх бы навучалі грамаце, кніжнаму пісьменству і царкоўнаму спяванню псалтырнаму, а «на Москве и всех московских пределах» — спяванню шматгалосаму [9].

З цягам часу патрабаванні да музычнай падрыхтоўкі дзяцей у манастырскіх вучылішчах і пеўчых школах сур'ёзна ўзрастаюць, паколькі «отроки» пачынаюць далучацца да мужчынскага царкоўнага хору, што адлюстравана ў «Сказании действенных чинов Московского Успенского собора» 1621—1622 гг. У дапамогу свяшчэннікам-педагогам, якія мелі адносіны да музыкі, з'яўляюцца першыя метадычныя дапаможнікі — пеўчыя кнігі, «музыкальные азбуки», пазней — музычна-тэарэтычная праца Н. П. Дзілецкага «Грамматика мусикийская». У назва-

ных працах утрымліваецца кароткі курс тэорыі музыкі, дастаткова поўны выклад практычных асноў партэснага спявання, а таксама падрабязнае апісанне тэхнікі шматгалосага харавога пісьменства. Асабліва трэба адзначыць абазначаныя Н. П. Дзілецкім дыдактычныя прынцыпы масавай музычнай адукацыі, у прыватнасці прынцыпы нагляднасці, паслядоўнасці, зацікаўленасці, эмацыянальнага водгуку [17].

У час пятроўскіх рэформ з мэтай распаўсюджвання музычнай адукацыі адкрываюцца навучальныя ўстановы новага тыпу — музычныя школы, дзе навучаюць не толькі пець у царкоўных харах, але і іграць на духавых інструментах, далучаюць дзяцей да свецкай харавой музыкі. Адметным у гісторыі музычна-педагогічнай адукацыі з'явіўся ўказ 1738 г. імператрыцы Ганны аб заснаванні ў Глухаве пеўчай школы, якая стала асновай Прыдворнай пеўчай капэлы. Менавіта выпускнікі глухаўскай пеўчай школы і Прыдворнай пеўчай капэлы сталі пазней першымі свецкімі прафесійнымі педагогамі-музыкантамі, самастойная дзейнасць якіх мела шырокі рэзананс. Дастаткова ў гэтай сувязі нагадаць імёны вядомых кампазітараў і педагогаў: Дз. С. Бартнянскага, Г. Я. Ламакіна, А. В. Варламава. Акрамя таго, А. В. Варламаў стаў аўтарам аднаго з першых на Русі метадычных дапаможнікаў па развіцці вакальнай культуры. Прафесійных настаўнікаў спявання выпускаў і Сінадальны хор, які ўзнік як хор патрыяршых пеўчых дзякаў. У 1830 г. пры хоры было адкрыта Сінадальнае вучылішча царкоўнага спявання, дзе выкладанне засноўвалася на даволі прагрэсіўных для таго часу прынцыпах. Вакальная работа над творам, як правіла, абагачалася добрай тэарэтычнай падрыхтоўкай, навыкамі чытання з ліста, інфармацыяй аб аўтарах музыкі і тэксту, аналізам зместу і стылявых асаблівасцей сачынення, абавязковым сальфеджыраваннем прапанованага матэрыялу [9].

Разуменню значнасці прафесійнай музычна-педагогічнай адукацыі ў расійскім грамадстве спрыяла пазіцыя многіх рускіх вучоных і пісьменнікаў — М. І. Пірагова, Н. Ф. Буніна, Л. М. Талстога, У. В. Стасава. У іх працах адзначалася, што педагог, школа і грамадства павінны ў поўнай ступені задавальняць натуральную чалавечую патрэбнасць у атрыманні асалоды ад мастацтва, ва ўзвышэнні духу, думак і пачуццяў [9; 18; 21; 23]. У канцэнтраваным выглядзе важнейшыя падыходы да музычна-эстэтычнай адукацыі і выхавання ўвасобіліся ў вядомай фразе К. Дз. Ушынскага «запоет школа — запоет весь народ».

Рубежным перыядам у музычна-педагогічнай адукацыі Расіі можна лічыць апошнюю

трэць XVIII ст., калі шырокае грамадскае прызнанне атрымаў новы інструмент — фартэпіяна, а з 1810 г. фабрыкай Ф. Дзідзерыхса ў Пецярбурзе і Маскве наладжваецца яго айчынная вытворчасць. Культываванне фартэпіянага музіцыравання ў асяроддзі дваранства, багатых правінцыяльных сямействаў, інтэлігенцыі прыводзіць да сур'ёзнага перагляду зместу вучэбных заняткаў музыкай і адпаведна прафесійнай падрыхтоўкі педагогаў-музыкантаў. Многія дзяржаўныя навучальныя ўстановы агульнаадукацыйнага профілю (Маскоўскі, Пецярбургскі, Казанскі, Харкаўскі ўніверсітэты, Смольны інстытут, Універсітэцкі шляхетны пансіён, Пецярбургскі і Маскоўскі выхаваўчыя дамы) уводзяць у свае вучэбныя планы «клавикордные классы», мэта якіх заключаецца не толькі ў навучанні пэўным тэхнічным навыкам, але і эстэтычным выхаванні навучэнцаў, стымуляванні іх пазнавальных сіл [2]. Адпаведна на авансцэну масавага музычнага выхавання рубяжа XVIII—XIX стст. выходзіць педагог-піяніст, які навучае шырокія слаі насельніцтва іграць на фартэпіяна.

Даследуемы перыяд характарызуецца, як адзначае Г. М. Цыпін, колькаснымі зрухамі ў масавай фартэпіянай педагогіцы, няўхільным ростам жадаючых асабіста далучыцца да дадзенага віду выканальніцтва. Валоданне інструментам к 60-м гг. XIX ст. узводзіцца ў ранг крытэрыяў агульнай выхаванасці і адукаванасці чалавека, становіцца найбольш даступнай формай свабоднага правядзення часу. Усеагульны дух музіцыравання ўцягвае ў сферу масавай музычнай адукацыі не толькі падрастаючае пакаленне, што натуральна, але ўжо склаўшыся ў прафесійных і маральных адносінах асоб розных саслоўяў і даходаў [26]. У гэтых адносінах XIX ст. прынята лічыць унікальным музычна-асветніцкім перыядам.

Адначасова з дзяржаўнай традыцыйна моцнай заставалася ў Расіі і прыватная музычная адукацыя, якая ўключала ствараемыя па ініцыятыве прыватных асоб класы, курсы, школы, а таксама хатнія ўрокі. Усе гэтыя структуры выхоўвалі музыканта-аматара, магчыма, далёкага ад сапраўдных вяршынь піянісцкага мастацтва, але вывучаючага музыку «для сябе», для прыемнага правядзення часу сярод сяброў і блізкіх [5].

Даволі знамянальны кадравы склад настаўнікаў-піяністаў таго часу. Шырокую грамадскасць прыцягвалі перш за ўсё замежныя педагогі, што было абумоўлена традыцыйным імкненнем рускага чалавека да ўсяго чужаземнага, а таксама адсутнасцю на той момант кваліфікаваных айчынных педагогаў. Яркім прыкладам падобнай сітуацыі служыць педагог-

гічная дзейнасць адметнага англійскага піаніста і кампазітара Джона Фільда. Другую групу педагогаў дакансерватарскіх часоў складалі вядомыя айчыныя выканаўцы — А. А. Герке, А. І. Вілуан, А. І. Дзюбюк. Прафесійная дзейнасць некаторых з іх распаўсюджвалася не толькі на сферу прыватна педагогічнай практыкі, але і на даследаванні тэарэтыка-метадычнага плана [6]. Першай фундаментальнай працай у галіне масавай фартэпійнай педагогікі з'явіліся «на многолетнем опыте основанные правила преподавания фортепианной игры, составленные Адольфом Гензелем, руководство для преподавателей и учениц во вверенных его надзору казенных заведений». Пазней у развіцці дадзеных ідэй выдаецца трактат педагога Н. Фінагіна «Музыкальная грамматика, или Новый и легчайший способ изучения правил музыки для игры на фортепиано». Сутнасць трактата заключаецца ў навучанні аматара музыкі свабоднаму самастойнаму чытанню нотных запісаў. У трэцюю групу выкладчыкаў музыкі ўваходзілі выпускнікі пеўчых харавых школ, якія спецыялізаваліся на выкладанні спявання і мелі пэўныя навыкі ігры на інструменце. Чацвёртую, самую шматлікую групу педагогаў-інструменталістаў складалі «частнопрактикующие» (Г. М. Цыпін) настаўнікі музыкі з даволі невысокім узроўнем выканальніцкага і педагогічнага майстэрства. Аднак любоў да мастацтва напаўняла іх асветніцкую дзейнасць глыбокім сэнсам, істотна абагачала на пэўным этапе рускую бытавую музычную культуру [5, с. 26].

Адзначым, што тэндэнцыя рабіць відавочны акцэнт на інструментальнай падрыхтоўцы педагога-музыканта характэрна і для сучаснай эпохі. Ва ўступным артыкуле да сваёй праграмы па музыцы Дз. Б. Кабалеўскі піша: «Из всех умений, которыми должен обладать учитель музыки, надо выделить владение инструментом. *Без механической записи на уроке музыки, конечно, не обойтись*, особенно когда в классе должен прозвучать хор, оркестр, оперная сцена и т. п., *но она должна быть дополнением к живому исполнению учителя, а не заменой его*. Это очень важно по крайней мере с трех точек зрения: во-первых, живое исполнение всегда создает в классе более эмоциональную атмосферу; во-вторых, при живом исполнении учитель может, если надо, остановиться в любой момент, повторить любой эпизод, даже отдельный такт, вернуться к началу и т. д.; в-третьих, учитель, играющий на музыкальном инструменте (и к тому же поющий), служит хорошим примером для своих питомцев, показывая на практике, как важно и инте-

ресно самому уметь исполнять музыку» [10, с. 28—29].

Рубеж XIX—XX стст. у гісторыі айчынай музычнай педагогікі адзначаецца шматлікімі метадычнымі навацямі, з'яўленнем аўтарскіх навуковых школ, сур'ёзным прарывам у падрыхтоўцы прафесійных настаўнікаў музыкі. Гэта абумоўлена, з аднаго боку, умацаванай тэндэнцыяй ахопліваць музычнай адукацыяй не толькі перыяд дзяцінства, але і практычна ўсе этапы жыцця чалавека, даць магчымасць кожнаму і ў любым узросце далучыцца да вывучэння музычнай культуры. З іншага боку, яўныя поспехі музычнай адукацыі таго часу звязаны са з'яўленнем высокакваліфікаваных музыкантаў-выпускнікоў кансерваторый, якія актыўна займаліся не толькі канцэртнай, але і педагогічнай дзейнасцю. У гэтай сувязі неабходна ўспомніць Аляксандра Дзмітрыевіча Гарадцова (Градцова).

Вядомы музычны дзеяч, старшыня пермскага філарманічнага таварыства, харавы дырыжор і спявак, які меў поспех на оперных сцэнах многіх гарадоў Расіі, А. Дз. Гарадцоў быў арганізатарам народна-пеўчай справы («Пеўчых курсаў») у Пермі і іншых уральскіх гарадах. Пермскія курсы, у адрозненне ад ім падобных, былі круглагадовымі і мелі на мэце падрыхтоўку настаўнікаў-музыкантаў для агульнаадукацыйных, у асноўным сельскіх школ. У змест заняткаў уваходзіла вывучэнне духоўнай музыкі, народнага мастацтва, рускай і заходняй класікі. У якасці форм работы выкарыстоўваліся харавое і сольнае спяванне, дырыжыраванне, ігра на музычным інструменце. Асобна праводзіліся заняткі па культуры маўлення, якія ўключалі работу над дыкцыяй, інтанацыйнай выразнасцю, элементамі драматычнага мастацтва. Спецыяльна для слухачоў курсаў А. Дз. Гарадцоў зрабіў аблегчанае пералажэнне некаторых сцэн з опер «Жизнь за царя» і «Аскольдова могила», мэтанакіравана займаўся складаннем зборнікаў для народных хароў. Яго педагогічная і асветніцкая дзейнасць атрымала ў свой час шырокую вядомасць у Расіі і за мяжой. Акрамя таго, вядомы музыкант падтрымліваў пастаянную творчую сувязь з выпускнікамі сваіх курсаў, уважліва вывучаў прапановы ўжо склаўшыхся настаўнікаў музыкі па ўдасканаленні работы курсаў [3, с. 8].

Асаблівай увагі ў кантэксце прафесійнай падрыхтоўкі педагога-музыканта масавай школы заслугоўвае дзейнасць С. В. Смаленскага, гісторыка музыкі, харавога дырыжора і педагога. У 1875—1889 г. С. В. Смаленскі працуе ў Казанскай іншародніцкай школе, настаўніцкай семінарыі, дзе выкладае спяванне, займаецца навуковай работай. Сярод 62 надрукаваных



прац аўтара ёсць артыкулы па пытаннях адзінства выхавання і навучання на ўроках спявання, у прыватнасці артыкул «Заметки об обучении пению», дзе адзначаюцца тры галоўныя задачы, якія павінен вырашаць педагог-музыкант,— выхаваўчая, якая фарміруе духоўную культуру, адукацыйная, якая патрабуе ведання рускай музычнай літаратуры, і развіццёвая, якая навучае прыёмам спявання [12]. С. В. Смаленскі пастаянна нагадвае аб неабходнасці стварэння спецыяльнай метадычнай літаратуры для настаўнікаў. Ім напісаны чатырохтомны «Курс хорового (церковного) пения» з метадыкай выкладання спявання па лічбавай натацыі, «Азбука крюкового пения», якая адлюстроўвае метадыку знаменнага распеву, «Проект Программы музыкального образования в народной школе», які з'явіўся па сутнасці першай канцэпцыяй масавай музычнай адукацыі [22; 24]. Рэгулярныя летнія курсы для настаўнікаў і кіраўнікоў аматарскіх хароў, арганізаваныя С. В. Смаленскім, можна назваць першымі інстытутамі павышэння кваліфікацыі педагогаў-музыкантаў, якія атрымалі пазней, ужо ў савецкі час, афіцыйнае афармленне.

Т. Н. Батурынская, якая даследуе музычна-педагогічную дзейнасць С. В. Смаленскага, адзначае, што ў яго працах былі сфармуляваны важнейшыя прынцыпы выхавання і навучання расійскіх музыкантаў перыяду XIX—XX стст., якія не згубілі сваёй актуальнасці і ў наступныя гады. Перш за ўсё гэта накіраванасць навучання на набыццё прафесійных навыкаў, даступнасць ведаў, паслядоўнасць падрыхтоўкі па музычных прадметах, выхаванне сур'ёзных адносін і інтарэсу да выбранай спецыяльнасці, усебаковае развіццё педагога-музыканта, цесная сувязь педагогічнай адукацыі і рэальнай школьнай практыкі [4].

Пазнейшыя рэвалюцыйныя хваляванні, масавая эміграцыя мастацкай інтэлігенцыі і перыяд грамадзянскай вайны не спрыялі фарміраванню адзінай сістэмы падрыхтоўкі педагогічных кадраў у галіне музычнага выхавання. Аднак і ў гэты час працягвалі прафесійную дзейнасць такія вядомыя педагогі-музыканты і тэарэтыкі, як Б. Л. Яворскі, В. Г. Каратыгін, Б. У. Асаф'еў, Н. Я. Брусав, В. М. Шацкая, М. М. Кайранская, пазней — Н. Л. Гродзенская і інш. Іх погляды на музычную адукацыю дзяцей натуральным чынам адлюстроўваліся на патрабаваннях да падрыхтоўкі настаўніка музыкі.

У 1918 г. выдаецца «Программа курсов по народному музыкальному образованию для музыкантов-инструкторов», дзе адлюстравана кола пытанняў, якімі павінен валодаць спецыяліст, у прыватнасці філасофія мастацтва, гісторыя оперы, народная мастацкая творчасць, гіс-

торыя музыкі ў Расіі [7; 16]. Пытанні адрозніваліся маштабнасцю, імкненнем абагаціць педагога глыбокімі сістэматызаванымі ведамі ў галіне музычнай эстэтыкі і псіхалогіі, тэорыі элементаў музычнага маўлення, эстэтыкі і тэорыі музычнага фальклору, аналізу музычных твораў. У меншай ступені праграма тычылася практычнага боку музычнай адукацыі, патрабаванняў да метадычнай культуры педагога.

«Методическая листовка» па музычнай адукацыі і праграма па музыцы для Адзінай працоўнай школы першай і другой ступеней, якія з'явіліся ў 1919 г., у большасці канкрэтызавалі змест музычнай адукацыі, у кантэксце якога дакладна прасочваліся патрабаванні да педагога [1; 14; 19]. Для работы ў школе першай ступені яму неабходна было валодаць прыёмам падчы тэарэтычнага матэрыялу, метадыкамі развіцця музыкальных здольнасцей выхаванцаў, навыкамі навучання іх выканальніцкай культуры, умець выкарыстоўваць метады стымулявання музычна-пазнавальнага інтарэсу, ведаць паслядоўнасць азнаямлення навучэнцаў з нотнымі запісамі, праводзіць прадуманую рэпертуарную палітыку адпаведна ўзросту дзяцей, умець навучаць іх напісанню музычнага дыктанта, спяванню інтэрвалаў, гам і акордаў. Але самая галоўная якасць, якой павінен валодаць настаўнік музыкі, працуючы ў школе першай ступені,— гэта забеспячэнне на сваіх занятках «царства эмоцый», гэта значыць стымуляванне творчага патэнцыялу навучэнцаў, вызваленне іх ад унутраных зажимаў, фарміраванне ў іх адэкватнага ўяўлення аб спецыфіцы музычнага мастацтва ў цэлым.

Школа другой ступені чакала ад настаўніка музыкі валодання метадыкай выкладання гарманічнага аналізу музычных твораў, ведання курса музычнай энцыклапедыі, умення сфарміраваць адпаведныя адносіны да музычнага твора, які ўяўляе сабой не толькі больш-менш цікавую гульню гукаў, але і жывое ўзнаўленне перажыванняў мастака, «вылившихся в изящные формы».

У цэлым мяркуемы змест музычных заняткаў і адпаведныя патрабаванні да настаўніцтва пры ўсёй іх прагрэсіўнасці былі на той момант толькі рамантычнымі надзеямі. Перарыванне сувязі часоў, адсутнасць неабходнай метадычнай літаратуры, нотнага матэрыялу і, што галоўнае, арганізаванай у дзяржаўным маштабе падрыхтоўкі кваліфікаваных педагогаў-музыкантаў не спрыялі рэалізацыі заяўленых планаў.

Наступныя перадаваеныя гады былі адзначаны зніжэннем ролі музычных заняткаў у школе. Ад педагога патрабавалася арганізоўваць маршыроўку навучэнцаў пад музыку ў страі, даваць з дапамогай музыкі арганізаваны выхад

іх эмацыянальнай стыхіі і г. д. [11; 15]. Пасля вайны праблема прафесійнай падрыхтоўкі настаўнікаў музыкі не згубіла сваёй актуальнасці. Школа мела патрэбу ў педагогах, якія разумелі ўрок музыкі як урок мастацтва, самарэалізацыі дзіцяці ў музыцы, як урок своеасаблівага пранікнення ў творчую майстэрню кампазітара. У гэтай сувязі з 1959 г. пры педагогічных ВНУ краіны сталі адкрывацца музычна-педагагічныя факультэты. Паступова складвалася адзіная сістэма падрыхтоўкі спецыялістаў вышэйшай кваліфікацыі ў галіне масавага музычнага выхавання, асновай якой з'явіліся многія ідэі мінулага:

- мэтанакіраванае фарміраванне прафесійнага мыслення педагога-музыканта;
- глыбокая псіхалага-педагагічная і агульнакультурная падрыхтоўка будучага спецыяліста;
- засваенне студэнтам навыкаў прафесійнай ігры на музычным інструменце, работы з дзіцячым харавым калектывам, вакальнага музіцыравання;
- набыццё глыбокіх ведаў у галіне тэорыі і гісторыі музыкі, авалоданне прыёмамі самастойнага інтанацыйна-сэнсавага аналізу музычнага твора, метадам змястоўнага музычнага абагульнення.

Аднак гістарычная памяць вучыць, што дэклараванне педагагічных задач у музычнай адукацыі яшчэ не прадугледжвае іх паспяховага рашэння. Сучасны крызіс школьных урокаў музыкі не ў апошнюю чаргу прадвызначаны характарам прафесійнай падрыхтоўкі педагога-музыканта. Новыя музычныя рэаліі, лавіна метадычных навацый, якія абрушваюцца са старонак выданняў, прыводзяць вышэйшую школу да імкнення даць будучым настаўнікам музыкі як мага больш інфармацыі, навучыць большай колькасці ўменняў і навыкаў. Кожны год студэнтам прапануюцца новыя лекцыйныя курсы, спецкурсы, практыкумы з даволі глыбокім зместам і высакароднымі мэтамі. Тым не менш ні адзін вучэбны план не можа зафіксаваць усе нюансы самага рухомага з мастацтваў — мастацтва музыкі. Вопыт гісторыі музычнай педагогікі паказвае, што найбольш удалай была дзейнасць тых навучальных устаноў, якія будавалі адукацыйны працэс з улікам інтэграцыйнага прынцыпу, прычым з абавязковым акцэнтам на выхаваўчым кампаненце.

Ідэйнай асновай інтэграцыі ў сучасным яе гучанні можа стаць працэс мэтанакіраванага фарміравання прафесійнага светапогляду будучага настаўніка музыкі — сістэмы поглядаў на музычна-педагагічную рэчаіснасць, на месца ў гэтай рэчаіснасці вучня і педагога, сістэму

мастацкіх і педагогічных ідэалаў і каштоўных арыентацый. Падобныя задумы ўвасобяцца толькі пры стварэнні стройнай канцэпцыі прафесійнай падрыхтоўкі настаўніка музыкі, якая будзе ўключаць прынцыпы і метадалагічныя асновы музычна-педагагічнай адукацыі, змястоўную частку, мадэль сучаснага спецыяліста і структуру яго падрыхтоўкі.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Адищев В. И.* Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1919—1920). Пермь, 1991.
2. *Алексеев А. Ю.* История фортепианного искусства. М., 1962—1982. Ч. 1—3.
3. *Апраксина О. А.* Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие. М., 1983.
4. *Батуриная Т. Н.* О музыкально-педагогической деятельности С. В. Смоленского // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / сост. О. А. Апраксина. М., 1990.
5. Вопросы фортепианного исполнительства / Под ред. М. Соколова. М., 1965—1976. Вып. 1—4.
6. Вопросы фортепианной педагогики. М., 1963—1976. Вып. 1—4.
7. Единая Трудовая Школа и примерные планы занятий в ней. Вятка, 1918.
8. *Ефремов И.* Подвижник народной культуры А. Д. Городцов. Пермь, 1983.
9. *Ильин В.* Очерки истории русской хоровой культуры второй половины XVII — начала XX века. М., 1985.
10. *Кабалевский Д.* Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1—3 классы. М., 1980.
11. Комплексные программы ГУСа (Государственного Ученого Совета). М., 1923.
12. *Карабельникова Л.* С. Смоленский — энтузиаст русской хоровой культуры // Советская музыка. 1959. № 12.
13. *Луначарский А. В.* Основы художественного образования // В мире музыки. Статьи и речи. М., 1958.
14. Материалы по общеобразовательной работе в школе: Эстетическое развитие детей. М., 1919. Вып. 4.
15. Музыка в школе: материалы по общему музыкальному образованию в школе. М., 1921.
16. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док.: 1917—1973 гг. М., 1974.
17. *Осеннева М. С., Безбородова Л. А.* Методика музыкального воспитания младших школьников : учеб. пособие. М., 2001.
18. *Пирогов В. В.* Избранные педагогические сочинения. М., 1952.
19. Программы для 1, 2 ступени семилетней Единой Трудовой Школы. М., 1921.
20. *Соловьев И.* Начальное образование в России XIX — начала XX века. М., 1992.
21. *Стасов В. В.* Избранные сочинения. В 3 т. М., 1952. Т. 2.

22. Указатель литературно-музыкальных трудов С. В. Смоленского // Музыкальная старина. СПб., 1911. Вып. 5.
23. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 2 т. М., 1974.
24. Финдейзен Н. С. В. Смоленский. Биографический очерк // Музыкальная старина. СПб., 1911. Вып. 5.
25. Церковноприходская школа / сост. В. Давыденко. Харьков, 1903.

26. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие. М., 1984.

#### SUMMARY

*The study examines the history of professional education for teachers-musicians since the epoch of ancient Russia till nowadays. There has been grounded the need for creating the concept of a music teacher professional education.*

УДК 378.14:78(07)

**А. П. Бімыс**

## АСАБЛІВАСЦІ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ РАБОТЫ НАД МУЗЫЧНЫМ ТВОРАМ У ВНУ

Спецыфікай музычнага навучання ў ВНУ (ігра на музычным інструменце, пастаноўка голасу, дырыжыраванне) з'яўляецца тое, што яно праходзіць у форме індывідуальных заняткаў. У сувязі з гэтым яны маюць шэраг пераваг у параўнанні з заняткамі іншых форм. Заняткі набываюць высокую прадуктыўнасць пры наяўнасці наступных умоў, створаных выкладчыкам у працэсе работы са студэнтам:

- спрыяльны псіхалагічны клімат выхавання і навучання;
- адпаведнасць важных кампанентаў зносін — мова выкладчыка і выбраныя метады работы над музычным творам;
- рэалізацыя асобасна-арыентаванага падыходу ў выхаванні і навучанні, выбару метадыкі, якая ўключае дыягностыку, мэтапалаганне, пастаноўку і канкрэтызацыю задач, прагназіраванне;
- устанаўленне ўстойлівай адваротнай сувязі ў сістэмах «выкладчык — студэнт», «музычны твор — студэнт»;
- паспяховае кіраванне працэсам навучання і выхавання з мэтай максімальна інтэнсіўнага фарміравання асобы студэнта.

Работа над музычным творам патрабуе зносін выкладчыка і студэнта на роўнапартнёрскіх, ўзаемапаважлівых адносінах, ад якіх у многім залежыць вынік навучання. Выкладчыку важна выбраць дэмакратычны стыль зносін са студэнтам. Асоба выкладчыка, яго вопыт, веды, эмацыянальны настрой пры дапамозе маўлення і непасрэдна праз музычны твор робяць моцнае ўздзеянне на студэнта. Пры ўдасканалванні выканальніцкіх навыкаў студэнта выкладчык пазнае псіхалагічныя асаблівасці яго характару, тэмпераменту. Праз музычны твор, яго вобразы выкладчык мае магчымасць

уплываць на дамінаванне пазітыўных і карэкцыю негатыўных якасцей студэнта. Гэта магчыма пры выкарыстанні такіх форм работы, як гутарка, дыспут, міні-лекцыя, дыялог, сяброўскі шарж, дзе выкладчык, у залежнасці ад пастаўленай мэты, акцэнтуюе або, наадварот, вуаліруе тую праблему, над якой працуе са студэнтам.

Любыя формы работы над музычным творам уключаюць зносіны выкладчыка і студэнта, дзе адной са складальных з'яўляецца мова. «Речь должна представлять не мозаику, не тщательно и во всех подробностях выписанную картину, а резкие общие контуры, рембрантовскую светотень. Ей надлежит связывать воедино чувства, возбуждаемые ярким образом, и дать им воплощение в легком по усвоению, полновесном по содержанию слове» [1]. Гэтыя словы А. Ф. Коні адпавядаюць патрабаванню да мовы выкладчыка ў працэсе яго работы са студэнтам над музычным творам менавіта таму, што музычнае мастацтва прадугледжвае цесную ўзаема сувязь вобразаў, эмоцый і слоў.

Мова выкладчыка, як і ва ўсіх людзей, з'яўляецца сродкам мыслення і выконвае камунікатыўную функцыю. У час работы са студэнтам над музычным творам яна павінна будавацца сінтаксічна і граматычна структуравана, быць даступнай, яркай, доказнай. Яна павінна несці вялікую сэнсавую нагрузку, фіксаваць і дапаўняць тое, што немагчыма ўспрыняць з дапамогай органаў пачуццяў, перадаваць псіхалагічны эмацыянальны вопыт студэнту, садзейнічаць яго развіццю як музыканта, асобы. У самых складаных момантах мыслення (рашэнне пэўных задач) у чалавека назіраецца павышаная актыўнасць галасавых звязак. Эмацыянальна-мысліцельныя ўспышкі, як правіла,

выклікаюць павышэнне моўнарухальнай актыўнасці. Мысліцельныя аперацыі і моўнарухальныя рэакцыі выконваюцца ў такіх выпадках у адзінстве і ўзаемасувязі. У моўным мысленні пастаянна аб'яднаны слова і думка. У таго, хто ясна мысліць,— ясная, даступная і развітая мова. Мова, як сродак зносін выкладчыка і студэнта, павінна адпавядаць наступным якасцям:

- канструктыўнасць,
- рэфлексіўнасць,
- альтэрнатыўнасць і адзінства груповага суджэння,
- выдзяленне галоўнага звяна,
- арганізаванасць вербальнага працэсу,
- дастатковасць у абмене інфармацыяй,
- умелае спалучэнне вербальнага і невербальнага (мімікі, пантамімікі, жэстаў рук, рухаў корпуса цела і г. д.).

Мастацтвам сваёй мовы выкладчык павінен паказваць прыклад студэнту, садзейнічаць развіццю яго мовы з мэтай павышэння агульнай культуры, эрудыцыі, а значыць, садзейнічаць развіццю творчага інтэлекту.

Важнай складальнай зносін выкладчыка і студэнта ў працэсе работы над музычным творам (уласцівым толькі індывідуальнаму музычнаму навучанню) з'яўляюцца *выбраныя метады*. Сярод іх:

- выканальніцкі паказ, асацыяцыі (успаміны, звязаныя з выкананнем гэтага твора або работы над ім);
- параўнанне (твораў з такой жа назвай ці другога кампазітара, ці гэтага ж, але другога стылю выканання);
- інтэрпрэтацыя (прымяненне прыёмаў кампазіцыі, апрацоўкі, аранжыроўкі і інш.);
- імправізацыя выканання (уменне мысліць, выканаць прыдуманы фрагмент мелодыі, гарманізацыю мелодыі) з улікам мімікі, пантамімікі, сугетыкі, што асабліва важна ў вакальным выкананні твора. Мікстуру твару і ўсяго галасавога апарату неабходна рыхтаваць зараней. Метад імправізацыі неабходны пры навучанні дырыжыраванню, дзе міміка дырыжора павінна дапамагаць жэсту ў выражэнні дынамічных адценняў выканання, артыкуляцыі галосных, паказе асаблівасцей тыпу дыхання, вымаўлення канчаткаў слова; пры навучанні ігры на музычным інструменце — для стварэння вобраза і характару твора і інш.

У працэсе работы над творам дасягаецца галоўная мэта — дабіцца ўключэння мастацкага сэнсу твора ў асобна-сэнсавыя структуры студэнта і тым самым рабіць уплыў на выхаванне яго эмацыянальнага стану. На індывідуальных занятках студэнт мае магчымасць раскавацца, праявіць свой тэмперамент, рас-

крыць сябе як асобу. Пры першым знаёмстве з творам, калі ён успрымаецца студэнтам у нерасчлянёным выглядзе, сінкрэтычна пагружае яго ў вобраз, створаны аўтарам, важна выкананне задачы эмацыянальнага характару, дзе эмацыянальнасць музычна-выразных сродкаў дапаўняе слова выкладчыка. Менавіта ў пачатку работы над творам неабходна інтэнсіўна інфармаваць студэнта аб аўтары, асаблівасцях яго музыкі, гісторыі стварэння твора, яго першага выканання і г. д.

Важнасць і эфектыўнасць папярэдняга аналізу твора для яго запамінання пацвердзілі многія псіхалагі (Г. Уіпла, Г. Рэбсан, Л. Макінон, А. Карто, К. Марцінсен, С. Е. Фейнберг, В. І. Муцмахер). Аналітычнае пазнанне музычнага твора, яго будовы, характэрных асаблівасцей, выкарыстанне выразных сродкаў музыкі для стварэння вобраза аблягае як запамінанне, так і ўзнаўленне вывучанага.

Пасля аналізу твора пераходзім да ўспрымання літаратурнага тэксту (калі гэта вакальны твор) і мелодыі адначасова з апорай на нотны запіс, што дазваляе ажыццяўляць сувязь убачанага і пачутага і лепш засвойваць новае.

Затым працуем над усімі намечанымі дэталі выканання, гэта значыць, ажыццяўляем выканальніцкі план работы. Усім выканальніцкім пробам студэнта ў разборы і развучванні твора даём толькі станоўчыя ацэнкі, стымулюючы ў ім тым самым пачуццё поспеху, усведамленне таго, што ў яго атрымліваецца або можа атрымацца. Гэта важна для таго, хто эмацыянальна «заныволены», «скаваны» ў паводзінах (асабліва студэнты першага курса), у праяўленні эмоцый. Вызвалення ад эмацыянальнай скаванасці, творчага праяўлення, эмацыянальнага выканання студэнтам можна дасягнуць толькі станоўчымі водгукамі аб нават нязначнай дэталі выканання, якая атрымалася лепш, чым у папярэднім выкананні.

Пры складанні выканальніцкага плана музычнага твора выкладчык улічвае асобныя псіхалагічныя асаблівасці студэнта (тэмперамент), магчымасці яго выканальніцкага ўзроўню, папярэдняю музычную падрыхтоўку, фізіялагічныя асаблівасці (дыяпазон голасу, даўжыню пальцаў, рук і інш.). Ён будзе пытанні і дае заданні, якія дапамагаюць выявіць праблемныя месцы ў музычным развіцці навучэнца для наступнай іх магчымай карэкцыі. Напрыклад, у студэнта недастаткова сфарміраваны гукавышыны слых, які асабліва важны яму пры спяванні, або перцэптыўны кампанент музыкальнага слыху развіты, а рэпрадуктыўны слаба развіты. У такіх выпадках выкарыстоўваем тую педагогічную тэхналогію або метад, якая ў кожным выпадку будзе дзейснай,

маючай канкрэтную пастаноўку задач і прагназіраванне іх выканання для кожнага студэнта індывідуальна.

Каб правільна правесці прагназіраванне і мэтапалаганне, выкладчык не толькі граматычна дэманструе твор, папярэдне прачытаўшы аб ім літаратуру, зрабіўшы музычны аналіз, але і ўвесь працэс спасціжэння як мастацкага сэнсу, так і магчымых тэхнічных цяжкасцей у выкананні, такт за тактам «прымярае» на ўяўляемага студэнта. Улічвае ўсе моцныя і слабыя бакі яго музычнага развіцця, прапускаючы ўсё гэта праз сябе, прадугледжваючы ўсе цяжкія моманты будучага выканання студэнтам дадзенага твора. Толькі пасля таго як сам выкладчык «пабыў «лабараторыяй», у якой даследаваў шлях, па якім павядзе студэнта, ён намячае будучыя метады і прыёмы работы.

У час працы са студэнтам над удасканаленнем выканальніцтва выкладчык спасцігае псіхалагічныя асаблівасці асобы студэнта, яго тэмпераменту, станючыя або адмоўныя рысы характару. Праз вобразы музычнага твора ён можа ўплываць на змест негатыўных і праяўленне пазітыўных бакоў паводзін навучэнца, гэта значыць выходзіць лепшыя рысы характару.

Работа над музычным творам уключае і наступныя моманты:

- выкананне музычных адценняў, прадугледжаных аўтарам, выбар зручнай аплікатуры, выкарыстанне пэўных прыёмаў выканання (навучанне ігры на інструменце);
- пэўная манера гукастварэння, асаблівасці дыхання (пастаноўка голасу);
- манеры паказу ўступу і зняцця на розныя долі такта, асаблівасцей жэстаў для гукавядзення ў розных па характары частках твора, выразнай фразіроўкі і г. д.

Адзначым, што выкладчык не павінен імкнуцца ўсё тлумачыць як па літаратурным, так і па музычным тэкстах. Тут важна пастаяннае ўключэнне адваротнай сувязі ў сістэме «выкладчык — студэнт». Для гэтага варта выкарыстаць: пошукавы метады, дыялог, дыспут, усё, што дае магчымасць студэнту самому аналізаваць, знаходзіць шляхі вырашэння пастаўленай праблемы, рабіць самастойныя знаходкі і свае маленькія адкрыцці, гэта значыць праяўляць сваю творчасць. У такім выпадку выкладчык мае магчымасць упэўніцца ў тым, якія ўстойлівыя навыкі мае студэнт, што засталася недавучаным, незразумелым, каб у далейшай рабоце адкарэктаваць неабходныя прабелы.

Заклучны этап работы над музычным творам прадугледжвае ўдакладненне ўсіх штрыхоў выканальніцкага плана. Для гэтага ў сваёй працы выкарыстаем эўрыстычны метады, у якім выкладчык не прымае актыўнага ўдзелу, а

толькі «кіруе працэсам», робіць некаторыя заўвагі і, калі неабходна, расстаўляе акцэнт.

У канечным варыянце выканання твора навучэнец мае магчымасць на поўнае творчае праяўленне сваёй асобы, раскрыццё свайго артыстызму і тэмпераменту, што садзейнічае задачы максімальнага фарміравання яго асобы.

Да поўнай выканальніцкай свабоды студэнт гатовы тады, калі ён можа ва ўсіх дэталях мысленна не толькі паўтараць, але і ўдасканаліваць твор. Акрамя таго, мысленнае паўтарэнне музычных твораў плённа ўплывае на развіццё канцэнтраванай увагі, што важна пры публічных выступленнях.

Каб навучыць студэнта працаваць з творам мысленна, на пачатковых этапах рэкамендуем выканаць адну фразу з твора мысленна, затым — на інструменце (калі ідзе навучанне ігры на інструменце); праспяваць (калі гэта вакальны твор); прадэманстраваць (калі гэта навучанне дырыжорскаму майстэрству).

Такім чынам, калі ў працэсе развучвання музычнага твора выкладчык выкарыстоўвае розныя метады работы, паспяхова кіруе працэсам навучання, стварае для гэтага неабходныя ўмовы, максімальна інфармуе студэнта, пры гэтым праяўляе ўласную творчасць і музычна-педагогічнае мысленне, знаходзіць дакладныя і унікальныя шляхі, што садзейнічаюць фарміраванню асобы студэнта, то ён паспяхова выконвае вучэбна-выхаваўчыя задачы.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Кони А. Ф. Красноречие судебное и политическое // Об ораторском искусстве: сб. ст. М., 1963. С. 158.
2. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. М., 1994.

#### SUMMARY

*The article deals with pedagogical process peculiarities while learning a musical work at individual lessons.*

УДК 373.2

А. І. Смолер

## УПЛУЎ ЭЎРЫСТЫЧНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ Ў РАЗВІЦЦІ ІНТЭЛЕКТУАЛЬНАЙ АКТЫЎНАСЦІ СТАРЭЙШЫХ ДАШКОЛЬНІКАЎ

На сучасным этапе развіцця педагогічнай навукі актуальнай праблемай з'яўляецца стварэнне аптымальных умоў для фарміравання інтэлектуальнай актыўнасці ў дзяцей рознага ўзросту. Гэта звязана з тым, што грамадствам запатрабавана асоба, якая актыўна дзейнічае і разважае, апэратыўна і своєчасова вырашае нестандартныя жыццёвыя задачы. Выхаванне такой асобы павінна пачынацца з дашкольнага ўзросту.

У педагогічнай навучы праблеме фарміравання інтэлектуальнай актыўнасці вучня прысвечаны шэраг даследаванняў [1—4]. У іх вызначаны розныя дыдактычныя адзінкі фарміравання інтэлектуальнай актыўнасці (асноўныя прынцыпы, мэты, задачы), выяўлены ўзроўні і тыпы яе сфарміраванасці, а таксама змест навучання, метады, спосабы, сродкі і арганізацыйныя формы, з дапамогай якіх магчыма эфектыўнае развіццё інтэлектуальнай актыўнасці асобы.

Заўважым, што спецыяльнага даследавання, прысвечанага праблеме фарміравання інтэлектуальнай актыўнасці дзіцяці дашкольнага ўзросту, не праводзілася. Неабходна канстатаваць, што асобныя навучоўцы (Ю. А. Мельнік, Л. А. Парамонава, А. А. Панамарова, Г. У. Урадоўскіх) выкарыстоўвалі паняцце «інтэлектуальная актыўнасць» у якасці паказчыка ўзроўню развіцця дзіцячай дзейнасці, характарыстыкі разумовага развіцця дзіцяці дашкольнага ўзросту, формы інтэлектуальнага патэнцыялу [5—7].

Існуе некалькі трактовак паняцця «інтэлектуальная актыўнасць». У даследаванні Л. С. Славінай тэрмін «інтэлектуальная актыўнасць» узнік як супрацьпастаўленне інтэлектуальнай пасіўнасці [8]. Н. А. Мянчынская і яе супрацоўнікі атаясамліваюць паняцце інтэлектуальнай актыўнасці з самой інтэлектуальнай дзейнасцю, з яе паспяховасцю [9]. У працы М. Ф. Марозава інтэлектуальная актыўнасць характарызуецца ў сувязі са станаўленнем пазнавальнага інтарэсу [10]. Д. Б. Багаяўленская прапанавала вылучыць «інтэлектуальную актыўнасць» як адзінку даследавання творчага патэнцыялу асобы.

Розныя падыходы, шмат апісанняў паставілі перад намі задачу ахарактарызаваць

інтэлектуальную актыўнасць як якасць асобы старэйшага дашкольніка. Зыходзячы з канцэпцыі сучаснай псіхалогіі аб тым, што якасць асобы — гэта сінтэз вядучага матыву і адпаведнага яму спосабу паводзін, інтэлектуальная актыўнасць прадугледжвае наяўнасць дзвюх груп кампанентаў: свядомыя (веды, матывы) і паводзінскія (практычны вопыт, адносіны да дзейнасці). Кожны з кампанентаў мае свае паказчыкі, крытэрыі развіцця для дзіцяці пэўнага ўзросту.

**Інтэлектуальную актыўнасць старэйшага дашкольніка** разглядаем як якасць асобы, што фарміруецца на аснове інтэлекту, характарызуецца ўстойлівым пазнавальным інтарэсам да рэчаіснасці і садзейнічае пошукавым пераўтварэнням у розных відах дзейнасці, дзякуючы якім ён вылучае ў аб'ектах ці з'явах новыя ўласцівасці, сувязі, залежнасці. Вылучаем чатыры кампаненты інтэлектуальнай актыўнасці: **кагнітыўны, матывацыйны, эмацыянальны і практычны**. Кампаненты характарызуюцца наступнымі паказчыкамі:

- зона ўстойлівых, стабільных ведаў;
- зона здагадак, «паўведаў»;
- пазнавальны інтарэс;
- інтэлектуальныя эмоцыі;
- інтэлектуальныя ўменні.

Вызначым характарыстыкі кампанентаў інтэлектуальнай актыўнасці старэйшых дашкольнікаў.

**Кагнітыўны кампанент.** Характарызуецца наяўнасцю ў дашкольнікаў сістэмы ведаў, якая ўключае дзве зоны: устойлівыя, стабільныя веды; здагадкі, «паўведы» (Л. А. Парамонава, А. М. Давідчук і К. У. Тарасава). Сучаснаму дашкольніку неабходны веды, якія адлюстроўваюць рэальныя сувязі і залежнасці паміж з'явамі і аб'ектамі навакольнага асяроддзя. Сістэматызаваныя веды з'яўляюцца універсальным сродкам развіцця розных бакоў разумовай дзейнасці. У працэсе засваення дадзеных ведаў дашкольнік мае магчымасць:

- актывізаваць назапашаныя веды і выкарыстаць іх для больш глыбокага разумення ведаў, якія фарміруюцца;
- пашырыць магчымасці пазнавальнай дзейнасці, якія падводзяць дзяцей да разумення больш складаных адносін, што існуюць у навакольным асяроддзі;

- сфарміраваць агульную стратэгію пазнавальнай дзейнасці: ад вылучэння прадмета як асобнага цэласнага ўтварэння — да сістэмы прадметаў, у якой ён існуе і функцыяніруе, і далей да аналізу ўласцівасцей гэтага прадмета ў аспекце функцыянальных сувязей з іншымі прадметамі сістэмы [11].

Найбольш дасціпнымі для дзяцей дашкольнага ўзросту з'яўляюцца засваенне і сістэматызацыя ведаў аб жывой і нежывой прыродзе. Прырода, што з'яўляецца часткай навакольнага асяроддзя, змяшчае асаблівы педагогічны патэнцыял з яго характэрнымі аб'ектыўнымі асаблівасцямі невычарпальнасці, натуральнай блізкасці да дзіцяці, звязнасці, гібкасці, дынамічнасці і інш.

Такім чынам, сістэматызаваныя веды як аснова лагічнай арганізацыі пазнавальнай дзейнасці дашкольніка фарміруюць устаноўку на пошук скрытых унутраных сувязей і адносін паміж з'явамі і прадметамі і з'яўляюцца сродкам аналізу рэчаіснасці.

**Матывацыйны кампанент.** Ажыццяўленне любой дзейнасці, у тым ліку інтэлектуальнай, залежыць ад таго, чым яна стымулюецца, гэта значыць, ад яе матываў. Больш хуткаму працяканню інтэлектуальнай дзейнасці садзейнічаюць пазнавальныя матывы дзіцяці. Гэтыя матывы выяўляюцца ў пазнавальным інтарэсе дашкольніка.

Даследаванні Г. І. Шчукінай, Т. А. Куліковай, Н. Г. Марозавай пацвердзілі, што пазнавальны інтарэс фарміруецца ў працэсе жыццядзейнасці чалавека. Пры гэтым шлях развіцця інтарэсу ў дашкольным дзяцінстве праходзіць некалькі якасных этапаў: ад цікавасці да знешніх якасцей, уласцівасцей прадметаў і з'яў навакольнага асяроддзя да пранікнення ў іх сутнасць, да выяўлення сувязей і адносін, якія існуюць паміж імі.

**Эмацыянальны кампанент.** Характарызуецца праз інтэлектуальныя эмоцыі, якія садзейнічаюць эфектыўнаму ажыццяўленню кожнай дзейнасці. Да інтэлектуальных эмоцый старэйшых дашкольнікаў адносім наступныя эмоцыі: здзіўлення, сумнення і ўпэўненасці, здагадкі, радасць адкрыцця, поспеху.

**Практычны кампанент.** Характарызуецца наяўнасцю ў дзяцей інтэлектуальных уменняў, якія ўплываюць на працэс любой дзейнасці. Пры фарміраванні інтэлектуальных уменняў у дашкольнікаў неабходна:

- улічваць наяўнасць у іх зыходных, добра засвоеных ведаў; паколькі інтэлектуальныя ўменні заўсёды змястоўныя, то пры іх фарміраванні патрэбна зыходная змястоўная база;
- ажыццяўляць пошук і адбор такіх дыдактычных сродкаў, якія б давалі магчымасць:

а) фарміраваць увесь комплекс неабходных дашкольніку разумовых уменняў; б) развіваць абагульняльныя ўменні, якія лёгка пераносяцца на розны пазнавальны змест; в) паступова адвесці дзіця ад засваення разумовых уменняў, якія ажыццяўляюцца на сенсорным узроўні, да разумовых уменняў вербальнага характару;

- улічваць узроставыя і індывідуальныя асаблівасці дзяцей у працэсе авалодвання ўменнямі.

Для развіцця інтэлектуальнай актыўнасці ў дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту неабходна стварыць такое поле дзейнасці, у якім дзіця зможа рабіць маленькія «адкрыцці» ў працэсе пазнання прадметаў і з'яў навакольнага асяроддзя. Менавіта з'яўляюцца дзейнасць садзейнічае актыўным пазнавальным, творчым адносінам дашкольніка да навакольнага асяроддзя.

Праблему фарміравання з'яўляюцца дзейнасці вучняў разглядалі У. І. Андрэеў, В. Ф. Асмус, В. Н. Пушкін і інш. [12—14]. Розныя кірункі рэалізацыі з'яўляюцца ў вучэбным працэсе, асобныя з'яўляюцца прыёмы, арганізацыйныя формы навучання распрацоўваліся У. М. Аганісьянам, М. М. Махмутавым, І. Ф. Харламавым, І. І. Цыркуном, А. В. Хутарскім і інш.

Лічым неабходным дыдактычна інтэрпрэтаваць і ўдакладніць сутнасць прыкметы паняцця «з'яўляюцца дзейнасць дашкольніка».

**З'яўляюцца дзейнасць дашкольніка** — гэта пазнавальная дзейнасць, якая ў большай ці меншай ступені арганізавана педагогам, дзе дзіця выступае ў ролі даследчыка, і накіравана на стварэнне ім матэрыялізаваных прадуктаў (гіпотэз, меркаванняў, малюнкаў, макетаў, вырабаў) і дасягненне асобных новаўтварэнняў (ведаў, пачуццяў, здольнасцей, вопыту). Асноўнымі характарыстыкамі яе выступаюць:

- наўмыснасць;
- наяўнасць праблемнай сітуацыі ці творчай задачы;
- суб'ектыўная навізна і арыгінальнасць прадукту дзейнасці;
- асабістая значнасць;
- выкарыстанне з'яўляюцца метадаў навучання.

Эфектыўнымі метадамі арганізацыі з'яўляюцца дзейнасці старэйшых дашкольнікаў з'яўляюцца: з'яўляюцца гутарка, рашэнне праблемных сітуацый, мадэліраванне, дзіцячае эксперыментаванне і вопыт.

З'яўляюцца гутарка — арганізацыя гутаркі такім чынам, каб з дапамогай пытанняў праблемага характару падвесці дзіця да адкрыцця сваёй «з'яўляюцца».

Рашэнне праблемных сітуацый — арганізацыя абмеркавання і вырашэння сістэмы пытанняў і заданняў, якія патрабуюць аналізу, параўнання, абагульнення, што дазваляе дзіцяці рабіць арыгінальныя вывады.

Мадэліраванне — стварэнне спецыяльных мадэлей, якія ў нагляднай форме ўзнаўляюць скрытыя ўласцівасці і сувязі паміж навакольнымі аб'ектамі.

Дзіцячае эксперыментаванне і вопыт — найважнейшы від пошукавай дзейнасці, характарызуецца высокім узроўнем самастойнасці і арыгінальнасці, фарміруецца ў рэчышчы асабістай актыўнасці дзіцяці і інтэнсіўна развіваецца на працягу дашкольнага дзяцінства. Сутнасць дзіцячага эксперыментавання заключаецца ў тым, што яно не задаецца дарослым дзіцяці спачатку ў выглядзе той ці іншай схемы, а будзецца па меры атрымання ўсё новых звестак аб аб'екце. Эксперыментаванне характарызуецца ўскладненнем і развіццём дзеянняў мэтаўтварэння: дзіця само ставіць мэты, само дасягае іх, такім чынам атрымлівае новыя веды аб прадметах і з'явах. Паказчыкамі ўзроўню развіцця дзіцячага эксперыментавання з'яўляюцца: маніпуляванне ці пошукавыя дзеянні, наўмыснасць ці выпадковасць атрымання новага «вобраза».

Шматгадовыя даследаванні М. М. Паддзякава і яго творчага калектыву далі падставу для фармулёўкі наступных асноўных палажэнняў:

1. Дзіцячае эксперыментаванне і вопыт з'яўляецца асаблівай формай пошукавай дзейнасці, у якой найбольш ярка выяўлены працэсы мэтастварэння, ўзнікнення і развіцця новых матываў дзейнасці асобы, якія ляжаць у аснове самаруху, самаразвіцця дашкольніка.
2. У дзіцячым эксперыментаванні найбольш магутна праяўляецца ўласная актыўнасць дзіцяці, якая накіравана на атрыманне новых звестак, новых ведаў (пазнавальная форма эксперыментавання), прадуктаў дзіцячай творчасці — новых пабудов, малюнкаў, казак і інш. (прадуктыўная форма эксперыментавання).
3. Дзіцячае эксперыментаванне з'яўляецца стрыжнем любога працэсу дзіцячай творчасці.
4. У дзіцячым эксперыментаванні найбольш арганічна ўзаемадзейнічаюць псіхічныя працэсы дыферэнцыяцыі і інтэграцыі пры агульным дамінаванні інтэграцыйных працэсаў.
5. Дзейнасць эксперыментавання, якая прадстаўлена ва ўсёй яе паўнаце і універсальнасці, з'яўляецца ўсеагульнай здольнасцю функцыянавання псіхікі.

Такім чынам, удзел дашкольніка ў эксперыменце і вопыце дае магчымасць самастойна знаходзіць рашэнне, пацвярджае ці абвяргае ўласныя ўяўленні, кіравання тымі ці іншымі з'явамі ці прадметамі. Пры гэтым дзіця выступае як своеасаблівы даследчык, які самастойна ўздзейнічае рознымі спосабамі на навакольныя прадметы і з'явы з мэтай больш поўнага іх пазнання і засваення.

Вышэйвыкладзенае дазваляе зрабіць вывад, што з'яўляецца дзейнасць садзейнічае развіццю інтэлектуальнай актыўнасці старэйшага дашкольніка, забяспечвае яго актыўныя, творчыя адносіны да навакольнага асяроддзя.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Гинзбург М. Р.* Неинтеллектуальные факторы интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. М., 1979. С. 161—167.
3. *Гнездилова З. Ю.* Формирование интеллектуальной активности учащихся в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2001.
4. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002.
5. *Мельник Ю. И.* Психологические предпосылки актуализации интеллектуального потенциала и особенности его проявления в форме интеллектуальной активности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994.
6. *Пономарева Е. А.* Интеллектуальный тренинг как средство умственного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Комсомольск-на-Амуре, 1997.
7. *Паромонова Л. А., Урадовских Г. В.* Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1985. № 7. С. 46—49.
8. *Славина Л. С.* Знать ребенка, чтобы воспитывать. М., 1976.
9. *Менчинская Н. А.* Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970.
10. *Морозов М. Ф.* Возникновение и развитие учебных интересов у детей младшего школьного возраста // Известия АПН РСФСР. 1955. № 73. С. 15—55.
11. *Поддьяков Н. Н.* Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
12. *Андреев В. И.* Физический эксперимент учащихся в условиях эвристического программирования учения. М., 1981.
13. *Пушкин В. Н.* Проблемы эвристики. М., 1969.
14. *Асмус В. Ф.* Проблема интуиции в философии и математике (Очерк истории: XVII — начало XX в.). М., 1965.
15. *Хуторской А. В.* Современная дидактика. СПб., 2001.



## SUMMARY

*This article is devoted to problem of the intellectual activity/. The author makes an attempt to determine the*

*idea of pre-schoolers' cognitive activity and to define its typical features.*

УДК 378(476)

**А. І. Ілюкевіч**

## **РАЗВІЦЦЁ ВУЧЭБНАГА ПРАЦЭСУ Ё ВЫШЭЙШЫХ НАВУЧАЛЬНЫХ УСТАНОВАХ БССР (50—70-я гг. XX ст.)**

Вучэбны працэс — аснова дзейнасці любой навучальнай установы. У ходзе яго закладаецца той фундамент, на якім будзеца навучальная і метадычная падрыхтоўка спецыяліста, фарміруюцца яго прафесійна-педагагічнае мысленне, агульны светапогляд, асоба будучага інтэлігента. Вучэбны працэс у той форме, у якой ён замацаваўся ў ВНУ, складаваўся гістарычна. У адпаведнасці з вучэбнымі планамі і праграмамі адбіраліся найбольш эфектыўныя формы вучэбных заняткаў і ўсталёўваліся суадносіны паміж імі.

У 50-х гг. XX ст. КПСС і Савецкі ўрад неаднаразова звярталіся да праблем навучання ў вышэйшай школе. Вывучэнне пытанняў падрыхтоўкі педагогаў было абумоўлена шэрагам прычын. Напярэдадні пяцігодкі (у 1958/59 навучальным годзе) на дзённых аддзяленнях педінстытутаў СССР паспяховасць у канцы года складала ўсяго 89,6% [6, с. 82—83]. У выніку неаспяховасці павялічваліся адсеў студэнтаў.

Партыйнае кіраўніцтва БССР засяродзіла ўвагу на павышэнні якасці лекцый і практычных заняткаў як асноўнай формы падрыхтоўкі спецыялістаў у педагагічных навучальных установах. Усе педагагічныя ВНУ прыкладалі намаганні на паляпшэнне работы кафедраў і факультэтаў. У 1959 г. педінстытуты БССР перайшлі на новыя вучэбныя планы. Вялікая патрэба ў настаўніцкіх кадрах абумовіла неабходнасць падрыхтоўкі настаўнікаў шырокага профілю.

З гэтымі мэтамі быў распрацаваны пералік спецыяльнасцей, зацверджаных Міністэрствам асветы СССР. Прадугледжвалася спалучэнне не больш дзвюх роднасных спецыяльнасцей. Напрыклад, замест спецыяльнасці «біялогія — хімія — геаграфія» былі ўведзены дзве: «прыродазнаўства і хімія» і «геаграфія — прыродазнаўства». Пэўнае звужанне профілю падрыхтоўкі настаўнікаў садзейнічала паглыбленню іх навукова-тэарэтычнай і прафесійнай падрыхтоўкі.

Вышэйшыя навучальныя ўстановы БССР праводзілі вялікую работу па правядзенні ўсяго

вучэбнага працэсу ў адпаведнасці з новымі вучэбнымі планамі. У лютым 1959 г. у Мінскім педагагічным інстытуце імя А. М. Горкага на партыйным сходзе з дакладам выступіў Першы сакратар абкома КПСС Л. Н. Яфрэмаў [1, с. 89—90]. Сход абавязаў партком і партыйныя бюро факультэцкіх партарганізацый, рэктарат і кафедры тэрмінова перагледзець вучэбныя планы. У студзені 1960 г. партком зноў абмеркаваў пытанне «Аб удзеле грамадскіх арганізацый універсітэта ў перабудове вучэбна-выхаваўчай работы на аснове новых вучэбных планаў». Ён устанавіў для кожнага факультэта канкрэтныя тэрміны перабудовы і прапанаваў на факультэтах правесці партыйныя сходы з парадкам дня: «Вынікі першага семестра і задачы факультэта па перабудове вучэбна-выхаваўчай работы на аснове новых вучэбных планаў». Работнікам рэктарата і членам парткома рэкамендавалася прыняць удзел у студэнцкіх сходах на гэту тэму.

Павышэнне якасці лекцый і практычных заняткаў садзейнічала ўзмацненню ўвагі да індывідуальнай дыферэнцыраванай работы са студэнтамі. Акрамя традыцыйных форм заняткаў, у вучэбны працэс пачалі ўкараняцца калектывы і субседаванні, групавыя і індывідуальныя кансультацыі.

Былі ўлічаны студэнты, якія слаба вучыліся. Ім аказвалася дапамога шляхам дадатковых кансультацый, метадычных парад. Прафсаюзна і камсамольскія студэнцкія арганізацыі распрацавалі Палажэнне аб вучэбных камісіях. Яны выклікалі на пасяджэнні неаспяваючых студэнтаў, высвятлялі прычыны адставання, намячалі канкрэтныя меры па іх ліквідацыі.

У 1965 г. ЦК прафсаюза работнікаў асветы вышэйшай школы і навуковых устаноў сумесна з Міністэрствам вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі СССР зацвердзілі Палажэнне аб вытворчых нарадах у ВНУ і тэхнікумах, якое адыграла важную ролю ў актывізацыі вучэбнай дзейнасці студэнтаў.

Адміністрацыя і грамадскія арганізацыі педагагічных інстытутаў пачалі больш уважліва

ставіцца да меркаванняў студэнтаў наконт якасці выкладання. З дапамогай анкетавання высвятляліся станоўчыя і адмоўныя моманты ў навучанні, вывучаліся прапановы студэнтаў па ўдасканаленні ведаў.

Дзейнічаў новы парадак прызначэння стыпендыяў: у залежнасці ад паспяховасці вучобы студэнтаў. У гэты час былі ўведзены Ленінскі залік і перыядычная атэстацыя студэнтаў, вынікі якой у кожным семестры абмяркоўваліся на адкрытых факультэцкіх партыйных сходах. Парткомы і адміністрацыі ВНУ абагульнялі перадавы вопыт выдатнікаў вучобы, праводзілі метадычныя сустрэчы лепшых студэнтаў з першакурснікамі. У 1968 г. ЦК ВЛКСМ сумесна з Міністэрствам вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі СССР і ВДНГ правялі Усесаюзны злёт выдатнікаў, прысвечаны 50-годдзю ВЛКСМ.

Злёт узяў аўтарытэт выдатнікаў вучобы, іх перадавую авангардную ролю ў вучэбных групах, стымуляваў павышэнне паспяховасці ўсіх студэнтаў. У 1960 г. Прэзідыум Цэнтральнага камітэта прафсаюза работнікаў асветы, вышэйшай школы і навуковых устаноў рэкамендаваў Міністэрствам вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі СССР арганізаваць работу па ўзмацненні педагагічнай падрыхтоўкі студэнтаў універсітэтаў. Гэта дыктавалася той акалічнасцю, што сярод выпускнікоў панавала думка, што яны рыхтуюцца быць навуковымі работнікамі і спецыялістамі, якія не маюць дачынення да школьнага выкладання. Ва універсітэтах мала ўвагі ўдзялялася падрыхтоўцы настаўнікаў. Акцэнт рабіўся на педагагічную практыку і якасць лекцый па псіхалага-педагагічным цыкле прадметаў.

У 1965 г. Бюро ЦК КПСС прымае пастанову «Аб стане і мерах паляпшэння падрыхтоўкі педагагічных кадраў» [6, с. 74—75]. У ёй, побач з аналізам работы педінстытутаў і педвучылішч РСФСР, указвалася на неабходнасць павышэння ролі універсітэтаў усёй краіны ў падрыхтоўцы высокакваліфікаваных настаўнікаў.

У вучэбных планах універсітэтаў прадугледжваліся мерапрыемствы, якія дазвалялі больш мэтанакіравана рыхтаваць студэнтаў да настаўніцкай працы. Былі падоўжаны тэрміны педпрактыкі: калі раней яна працягвалася шэсць тыдняў, то зараз — 20—24. У яе аснову і ў аснову вучэбнага працэсу было пакладзена максімальнае набліжэнне да жыцця. Многія абласныя, гарадскія і раённыя камітэты партыі своечасова абмеркавалі стан арганізацыі практыкі. Партыйныя камітэты падрабязна прааналізавалі стан прафесійна-педагагічнай падрыхтоўкі студэнтаў, даручылі кіраўніцтву кафедраў і факультэтаў дабіцца таго, каб іх выпускнікі

добра засвоілі формы і метады вучэбна-выхаваўчай работы, авалодалі ведамі асноў навучання і выхавання.

Паколькі многія выкладчыкі прыватных метадык не вялі актыўнай работы ў школе, то для кіраўнікоў педагагічнай практыкі рэкамендавалася правесці на базе інстытутаў курсы па ўдасканаленні прафесійных якасцей. Да кіраўніцтва практыкай былі прыцягнуты вопытныя выкладчыкі педінстытутаў і педвучылішч, а таксама лепшыя настаўнікі школ. Педпрактыка была арганізавана на ўсіх курсах. Сістэматычнае прыцягненне студэнтаў да школьных спраў уводзіла іх у кола абавязкаў настаўніка. Актыўныя назіранні за працай выкладчыкаў у розных сітуацыях абагачалі педагагічныя і метадычныя навыкі студэнтаў. Яны замацоўваліся за школамі для пастаяннай работы ў якасці кіраўнікоў гурткоў, атрадных піянерважатах. IV з'езд работнікаў асветы, вышэйшай школы і навуковых устаноў запатрабаваў не перагружаць практыкантаў вучэбнай нагрузкай, ствараць ім спрыяльныя метадычныя ўмовы.

Студэнтам фізіка-матэматычных факультэтаў у адрозненне ад мінулых гадоў прызначалася працяглая практыка на вытворчасці. Яны праходзілі практыку на буйнейшых прадпрыемствах Беларусі. Вытворчая праца замацоўвала тэарэтычныя веды студэнтаў па фізіцы, электратэхніцы, машыназнаўстве, выпрацоўвала навыкі кіраўніцтва школьнымі гурткамі. Тэматыка курсавых і дыпломных работ таксама звязвалася са школьным вучэбным працэсам і пошукам шляхоў яго паляпшэння. Пры іх напісанні студэнты вялі эксперыментальную работу, абагульнялі вопыт лепшых настаўнікаў.

Выкладанне ў ВНУ будавалася такім чынам, што вучэбны матэрыял быў звязаны з патрэбамі і праграмамі школы. Удасканалывалася арганізацыя практыкі, педінстытуты працягвалі і ўласную ініцыятыву. Так, у Мінскім педінстытуце імя А. М. Горкага студэнты па выніках педпрактыкі пісалі не традыцыйную справаздачу, а рэфераты па адной з вучэбна-метадычных праблем. Гэта развівала педагагічную назіральнасць, прывівала цікавасць да творчых пошукаў у працэсе выкладання вучэбных дысцыплін.

Усе віды палявой практыкі біёлага-геаграфічных факультэтаў сталі праводзіцца пасля заканчэння тэарэтычных заняткаў. Экзамены па гэтых дысцыплінах прымаліся пасля праходжання практыкі па сістэматыцы раслін, заалогіі пазваночных і геалогіі. Кафедры педагогікі і псіхалогіі з мэтай павышэння эфектыўнасці вучэбнага працэсу імкнуліся даручыць вядзенне практычных заняткаў адной і той жа асобе. Для чытання асобных лекцый і правя-

дзення практычных работ запрашаліся лепшыя настаўнікі і дырэктары сярэдніх школ.

У арганізацыі практыкі існавалі і некаторыя хібы. Яны вынікалі непасрэдна з вучэбных планаў і неабгрунтаванага размеркавання вучэбнага часу па розных спецыяльнасцях. Стажорская практыка, на якую па плане выдзялялася 18 тыдняў, не дасягала патрэбнай эфектыўнасці. Студэнты, якія пакідалі інстытут на такі працяглы тэрмін і ехалі за межы горада, не атрымлівалі неабходнай метадычнай дапамогі, а гэта значна зніжала эфектыўнасць стажыроўкі.

Увага надавалася і ўкараненню тэхнічных сродкаў навучання (ТСН). Калегія Міністэрства вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі СССР яшчэ ў 1959 г. абмеркавала пытанне «Аб мерах па паляпшэнні кінафікацыі вучэбнага працэсу ў вышэйшых і сярэдніх спецыяльных навучальных установах». Вырашалася пытанне актыўнага ўкаранення ТСН у практыку работы ўсіх тыпаў вышэйшых навучальных устаноў.

У адпаведнасці з гэтым рэктараты, парткомы і кафедры засяродзілі ўвагу прафесарска-выкладчыцкага саставу на пастаяннае выкарыстанне тэхнічных сродкаў. Партыйны сход МДПІ ў 1960 г. абмеркаваў пытанне аб прымяненні ТСН у вучэбным працэсе. Сход абавязаў дырэкцыю інстытута арганізаваць для выкладчыкаў семінар па выкарыстанні гуказапісвальнай і гукаўзнаўляльнай апаратуры. Вучэбнай частцы было прапанавана вывучаць вопыт прымянення тэхнічных сродкаў у іншых ВНУ. Падобныя рэкамендацыі давалі парткомы і партбюро ўсіх навучальных устаноў БССР. Паступова матэрыяльная база ВНУ забяспечвалася нагляднымі дапаможнікамі. У гады сямігодкі і восьмай пяцігодкі пачалі распрацоўвацца і прымяняцца элементы праграмаванага навучання. Работы па праграмаваным навучанні былі распачаты ў 1963 г. у Беларускім політэхнічным, Мінскім і Гродзенскім педагогічных інстытутах.

Па рашэнні калегіі Міністэрства вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі ў чэрвені 1963 г. быў створаны Міжведамасны навуковы савет па праблеме «Праграмаванае навучанне» [3, с. 223—224]. Хутка ў некаторых ВНУ ствараюцца кафедры, якія займаліся вырашэннем пытанняў праграмаванага навучання, а пры навукова-метадычным кабінэце міністэрства — спецыяльная лабараторыя.

Пытанні праграмаванага навучання вырашаліся ў спалучэнні з традыцыйнымі формамі і метадамі навучання. Вопыт работы ВНУ ў гэтым напрамку абагульняўся на навукова-тэарэтычных і метадычных канферэнцыях, якія праводзіліся ў рэспубліцы і за яе межамі. Так,

прадстаўнікі Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта ўдзельнічалі ў рэгіянальнай канферэнцыі, што адбывалася ў Кіеве. На канферэнцыі разглядаліся пытанні па прымяненні электронна-вылічальнай тэхнікі ў кіраванні вучэбным працэсам.

Навуковыя работнікі Брэсцкага педагогічнага інстытута выступалі з дакладамі на навукова-метадычнай канферэнцыі ў Рызе па праграмаваным навучанні. Многія выкладчыкі ВНУ БССР на V Усерасійскай канферэнцыі выступалі з паведамленнямі пра тэхнічныя сродкі і праграмаванае навучанне [3, с. 225—226].

Практычная работа па ўкараненні праграмаванага навучання залежала ад дзейнасці кафедраў навучальных устаноў, адносін навукоўцаў да гэтай справы. У Мінскім радыётэхнічным інстытуце на кафедры пошукавых сістэм было зроблена абсталяванне для апытання студэнтаў і ацэнкі іх падрыхтаванасці да выканання лабараторных работ па курсе «Электрычныя мікрамашыны».

Кафедра кібернетыкі Беларускага політэхнічнага інстытута ўдасканаліла канструкцыю планшэта для безмашыннага праграмаванага кантролю ведаў. Гэты планшэт экспанавалася на ВДНГ СССР [3, с. 223—224]. Работнікамі навучальных устаноў рэспублікі быў выдадзены зборнік «Кібернетыка і праграмаванае навучанне».

На кафедры электронна-матэматычных машын БДУ на базе ЭВМ «Мінск-2» была створана і наладжана мнагапультавая вылічальная сістэма. На кафедры энергетыкі Беларускага тэхналагічнага інстытута імя С. М. Кірава працавала лабараторыя тэхнічных сродкаў праграмаванага навучання; у гэтай жа ВНУ быў падрыхтаваны праграмаваны вучэбны дапаможнік па начартальнай геаметрыі.

Мінскі педагогічны і радыётэхнічны інстытуты падрыхтавалі праграмаваныя падручнікі па курсе «Электратэхніка і радыётэхніка», дапаможнікі па геаграфіі і элементарнай матэматыцы. Толькі ў 1968 г. вышэйшыя навучальныя ўстановы БССР выдалі звыш 30 вучэбна-метадычных падручнікаў па пытаннях праграмаванага навучання [3, с. 224—225]. У ВНУ рэспублікі было створана 9 электронна-вылічальных цэнтраў і лабараторый, абсталявана 65 ЭВМ розных тыпаў.

З 1959 г. навуковая лабараторыя электронна-вылічальных машын пачала дзейнічаць у Беларускім політэхнічным інстытуце, а з 1964 г. — у Мінскім радыётэхнічным інстытуце. Галоўным напрамкам вучэбнага працэсу ў гэтыя гады было прыцягненне студэнтаў да вучэбна-даследчай работы (ВДР). У педінстытутах БССР да гэтага часу склаліся пэўныя

традыцыі. На факультэтах МДПІ быў зацверджаны шматгадовы вопыт прыцягнення студэнтаў да ВДР у працэсе выканання імі курсавых і дыпломных работ. У вывучаемы перыяд у шматлікіх педагагічных установах БССР узніклі студэнцкія канструктарскія бюро (СКБ), якія карысталіся папулярнасцю.

Для каардынацыі вучэбна-даследчай работы і абагульнення станоўчага вопыту ў гэтай вобласці па ініцыятыве ЦК ВЛКСМ і Міністэрства вышэйшай і сярэдняй спецыяльнай адукацыі СССР у 60-я гг. быў створаны Усесаюзны савет па навуковай рабоце студэнтаў, які кіраваў работай такіх жа саветаў, што існавалі ва ўсіх саюзных рэспубліках і буйных навучальных цэнтрах.

У гэтыя гады не ўдалося ліквідаваць перагрузку студэнтаў. У асобных ВНУ абавязковая тыднёвая нагрузка студэнтаў складала 40 і больш гадзін. Галоўнай прычынай перагрузкі з'явілася недасканаласць вучэбных планаў і праграм, а таксама скарачэнне тэрмінаў навучання. Аднак, нягледзячы на адзначаныя недахопы, у педагагічных і іншых інстытутах БССР арганізацыя вучэбнага працэсу ў 50—70-х гг. стала вышэй папярэдніх дзесяцігоддзяў.

Рэктараты, дэканаты і кафедры сумесна з партыйнымі, прафсаюзнымі і камсамольскімі арганізацыямі знайшлі больш перспектыўныя

формы і метады вучэбнай работы, якія стымулявалі самастойную працу студэнтаў, фарміравалі у іх першапачатковыя навыкі настаўніка-спецыяліста.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Веселов Ф. Р. Формирование учительских кадров в СССР. М., 1983.
2. Короткевич А. Т. Наука в Белоруссии на современном этапе. Мн., 1985.
3. Красовский Н. И. Высшая школа советской Белоруссии. Мн., 1972.
4. Соломонова А. А. Опыт организации научно-исследовательской работы студентов в вузах БССР. Мн., 1976.
5. Новик Е. К. Формирование кадров народного образования Белоруссии. Мн., 1981.
6. Партийное руководство педагогическим образованием в РСФСР (1959—1970). Красноярск, 1984.

#### SUMMARY

*The subject of the article is formation and a development of a didactic system of Byelorussian higher educational establishments at that time. The article deals with the analysis of normative papers which regulated the work of educational establishments. It is noteworthy that in fifties-seventies, as the author sees it, the unification took place in general approach to combined work of Party organizations and higher educational establishments teachers with their students.*

УДК 37(09)

Н. Дз. Паршута

## ГАРАДСКІЯ ВУЧЫЛІШЧЫ НА ТЭРЫТОРЫІ БЕЛАРУСІ Ў КАНЦЫ ХІХ — ПАЧАТКУ ХХ ст.

Новым тыпам пачатковых навучальных устаноў у гарадах Расійскай імперыі ў канцы ХІХ — пачатку ХХ ст. былі гарадскія вучылішчы, якія пачалі адкрывацца замест павятовых згодна з Палажэннем Міністэрства народнай асветы ад 31 мая 1872 г. Палажэнне акрэсліла мэту дзейнасці гарадскіх вучылішч — даць дзецям усіх саслоўяў шырокую пачатковую адукацыю.

У канцы ХІХ — пачатку ХХ ст. тэрыторыя Беларусі (ахоплівала Магілёўскую, Мінскую, Гродзенскую, Віленскую і Віцебскую губерні) уваходзіла ў склад Віленскай навучальнай акругі і, адпаведна, з'яўлялася часткай Расійскай імперыі. Палажэнне 1872 г. распаўсюджвалася і на беларускія губерні. Аднак у сувязі з цяжкім фінансавым становішчам гарадоў за шэсць гадоў (1872—1877) у Паўночна-

Заходнім краі Расіі гарадскія вучылішчы не адкрываліся. І толькі ў 1877 г. у г. Магілёве адбылося першае пераўтварэнне павятовага вучылішча ў гарадское [10, л. 7]. Паступова такія вучылішчы пачалі адкрывацца ў Мінску, Дзвінску, Барысаве і іншых гарадах. У 1878/79 навучальным годзе восем павятовых вучылішч былі пераўтвораны ў гарадскія. Аднак колькасць іх на працягу дзесяці гадоў (да 1888 г.) не павялічвалася [1, с. 248].

У канцы 90-х гг. ХІХ ст. палітыка гарадскіх улад у адносінах забеспячэння пачатковай адукацыяй гараджан змянілася. Паляпшэнне эканамічнага становішча гарадоў, мэтанакіраваная дзейнасць па рэалізацыі Палажэння 1872 г. папярэдняга Віленскай навучальнай акругі Н. А. Сергіеўскага садзейнічалі таму, што к 1899 г. існавала 21 гарадское вучылішча, дзе навучалася 3,5 тыс. чал. [2, с. 4—5].

У 1902 г. апошнія павятовыя вучылішчы былі пераўтвораны ў гарадскія [11]. На 1 студзеня 1905 г. на тэрыторыі Беларусі дзейнічала 39 гарадскіх вучылішч, у тым ліку 7 — двухкласных, 22 — трохкласных і 10 — чатырохкласных. За перыяд 1905—1914 г. сетка гарадскіх вучылішч павялічылася з 39 да 82, а колькасць навучэнцаў у іх — з 7 344 да 12 432 [1, с. 379].

Па Палажэнні 1872 г., настаўніцаў у гарадскіх вучылішчах маглі толькі выпускнікі настаўніцкага інстытута. У канцы XIX ст. гэта ўмова цалкам выконвалася. У сувязі з тым, што педагогічных навучальных устаноў па падрыхтоўцы настаўнікаў для гарадскіх вучылішч у Беларусі не было, падрыхтоўка педагогічных кадраў галоўным чынам ажыццяўлялася ў Віленскім настаўніцкім інстытуце, заснаваным у 1874 г. Як заўважаў А. В. Бялецкі, «добра падрыхтаваныя да сваёй дзейнасці настаўнікі змаглі правільна паставіць вучэбна-выхаваўчую справу і ў хуткім часе дасягнулі таго, што гараджане пачалі з поўным даверам і сімпатыяй адносіцца да гэтых вучылішч» [2, с. 4—5].

Пачатак XX ст., як адзначалася, характарызаваўся адкрыццём значнай колькасці новых гарадскіх вучылішч. Гэта абумовіла востры недахоп у педагогічных кадрах. У гэтай сувязі было вырашана дапусціць да настаўніцкай дзейнасці ў малодшых аддзяленнях вучылішч выпускнікоў настаўніцкіх семінарыяў [4, с. 47—51].

Тэрмін навучання ў гарадскіх навучальных установах складаў 6 гадоў. Вучні займаліся штодзённа, акрамя нядзелі і свят, па 4—5 гадзін. Вучэбны план уключаў Закон Божы, чытанне, пісьмо, арыфметыку, практычную геаметрыю, геаграфію і гісторыю грамадства з неабходнымі звесткамі аб усеагульнай гісторыі, геаграфію з ведамі аб прыродазнаўчай гісторыі і фізіцы, чарчэнне, маляванне, спевы, гімнастыку. Навучанне вялося на рускай мове.

Пры выкладанні прадметаў настаўнікі гарадскіх вучылішч кіраваліся праграмамі Міністэрства народнай асветы, распрацаванымі Віленскай навучальнай акругай у 1877 г. З цягам часу змест гэтых праграм змяняўся, што было звязана з узмацненнем рэлігійна-маральнага выхавання, павелічэннем у трох старшых класах вучэбнага часу (да 60 %) на прадметы прыродазнаўчага цыкла, чарчэння і малявання, прафесіяналізацыяй працэсу навучання [1, с. 247—248].

Палажэнне 1872 г. прадугледжвала стварэнне на сродкі гарадскіх суполак рамесных класаў або аддзяленняў пры гарадскіх вучылішчах у пазакласны час. У 1904 г. у Віленскай навучальнай акрузе пры 11 гарадскіх вучылішчах, размешчаных у Віцебскай, Мінскай і Ковенскай губернях, існавалі рамесныя класы.

У іх выкладалі слясарнае, кавальскае, сталярнае, такарнае, шавецкае і іншыя рамёствы [4, с. 50].

Відавочна, што гарадскія вучылішчы давалі даволі шырокую адукацыю. Па гэтай прычыне не толькі гараджане, але і насельніцтва сельскай мясцовасці імкнулася аддаваць сваіх дзяцей у гэтыя навучальныя ўстановы. Аднак з-за невялікай колькасці гарадскіх вучылішч не маглі задаволіць усіх жадаючых. Многім дзецям пры падчы дакументаў адмаўлялі ў прыёме з-за адсутнасці месц. Недастатковая колькасць гарадскіх вучылішч была абумоўлена недахопам сродкаў для іх адкрыцця. Упраўленне Віленскай навучальнай акругі неаднаразова звярталася да ўлад Расійскай імперыі з просьбай аб выдзяленні з казны сродкаў на адкрыццё гарадскіх вучылішч, аднак беспаспяхова. Прадстаўнікі Міністэрства народнай асветы Расійскай імперыі асноўнымі прычынамі гэтага лічылі дрэннае становішча гарадскіх вучылішч і нездавальняючую дзейнасць земстваў і гарадскіх суполак [9, л. 12].

Санітарна-гігіенічны агляд памяшканняў гарадскіх вучылішч, які праводзіўся ўвосень 1909 г. інспектарамі народных вучылішч Віленскай навучальнай акругі, пацвердзіў наступнае. У Віцебскай губерні з 17 гарадскіх вучылішч толькі 3 (адно — полацкае і два — дзвінскія) атрымалі здавальняючую адзнаку [5, с. 29—33]. Пры аглядзе вучылішч іншых губерняў інспектары рабілі наступныя заключэнні: «Памяшканні вучылішч вымушаюць жадаць лепшага, большая колькасць вучылішч размяшчаецца ў наёмных будынках, якія былі пабудаваны для прыватных кватэр, а таму не зусім здавальняюць патрабаванням школы; ...уласныя будынкі гарадскіх вучылішч так састарэлі, што не адпавядалі ніякім патрабаванням школьнай гігіены; іншыя ж настолькі перапоўнены... што зусім перасталі здавальняць самым элементарным патрабаванням, якія могуць быць прад'яўлены да школьнага будынка» [5, с. 31].

Згодна з Палажэннем 1872 г., вучылішчы прадугледжваліся як мужчынскія навучальныя ўстановы. Аднак, па хадайніцтве насельніцтва, з 1908/1909 навучальнага года ў многіх гарадскіх вучылішчах было дазволена навучанне дзяўчынак у межах 15 % ад агульнай колькасці навучэнцаў. На 1 студзеня 1909 г. у гарадскіх вучылішчах Віленскай навучальнай акругі навучалася 12 501 дзіця. З іх хлопчыкаў было 12 465 (99,7 %) і 36 дзяўчынак (0,3 %) [6, с. 357].

Усе гарадскія вучылішчы з'яўляліся платнымі навучальнымі ўстановамі. Згодна з Палажэннем 1872 г. велічыня аплаты ўстанаўлівалася інспектарам (з 1874 г. дырэктарам) народ-

ных вучылішч. Самым высокім кошт навучання быў у гарадскіх вучылішчах Віленскай і Ковенскай губерняў, дзе памер аплаты дасягаў 12—16 руб. (у параўнанне ў Мінскай губерні былі ўстановы, дзе вучні плацілі толькі 1—3 руб.). Сярэдні ж кошт навучання ў гарадскіх вучылішчах па тагачасных беларускіх губернях быў наступны: у Віленскай — 9 руб., у Ковенскай — 9,5 руб., у Мінскай — 5,1 руб., у Магілёўскай — 7,6 руб., у Віцебскай — 7 руб. [3, с. 51]. Такое адрозненне ў аплаце за навучанне, на наш погляд, абумоўлівалася наступнымі фактарамі: колькасцю класаў у гарадскіх вучылішчах, саміх гарадскіх вучылішч па губернях і наяўнасцю прыватных будынкаў для іх. Так, у 1912 г. у Мінскай губерні функцыяніравалі 33 гарадскія вучылішчы, 8 з якіх мелі свае будынкі; у Віцебскай губерні адпаведна — 26 і 7; у Гродзенскай — 24 і 10; у Віленскай — 15 і 3; у Ковенскай — 17 і 4 [3, с. 5].

Станоўчым момантам на пачатку XX ст. было адкрыццё пры гарадскіх вучылішчах Віленскай навучальнай акругі бібліятэк, карыстацца якімі маглі як навучэнцы, так і гараджане.

Згодна з Палажэннем ад 25 чэрвеня 1912 г., гарадскія вучылішчы былі пераўтвораны ў *вышэйшыя пачатковыя вучылішчы*. Хлопчыкі і дзяўчынкі юрыдычна атрымалі роўныя правы ў навучанні: дазвалялася адкрыццё мужчынскіх і жаночых вышэйшых пачатковых вучылішч, а таксама «змешаных», у якіх маглі навучацца як хлопчыкі, так і дзяўчынкі [7, с. 91—97].

Палажэнне 1912 г. вырашала яшчэ адну праблему таго часу: гарадскія вучылішчы да гэтага часу не мелі пераемнай сувязі з сярэднімі адукацыйнымі ўстановамі. Па новым Палажэнні выпускнікам давалася магчымасць пераходу ў сярэднія навучальныя ўстановы пасля здачы экзаменаў па французскай, нямецкай, лацінскай і грэчаскай мовах.

Такім чынам, гарадскія вучылішчы давалі даволі шырокую пачатковую адукацыю, што, у

сваю чаргу, рабіла гэтыя навучальныя ўстановы папулярнымі сярод насельніцтва Беларусі ў канцы XIX — пачатку XX ст., нягледзячы на тое, што вучылішчы мелі некаторыя недахопы (перапоўненасць навучэнцамі, нізкі санітарна-гігіенічны стан памяшканняў і інш.).

#### ЛІТАРАТУРА, КРЫНІЦЫ

1. Асвета і педагогічная думка ў Беларусі: Са старажытных часоў да 1917 г. / склад. Е. Г. Андрэева, М. Д. Бандарчык і інш.; рэдкал.: М. А. Лазарук [і інш.]. Мн., 1985.
2. *Белецкий А. В.* Попечитель Виленского учебного округа Н. А. Сергиевский. [24 окт. 1869 — 25 июня 1899]. Вильна, 1903.
3. Высшие начальные училища // Отчет о состоянии учебных заведений и учреждений ВУО за 1914 г. Вильна, 1915. С. 5—17.
4. Городские училища // Отчет о состоянии народного образования в ВУО за 1904 г. Вильна, 1905. С. 47—51.
5. Городские училища в Витебской губернии // Народное образование в Виленском учебном округе. 1909. № 1. С. 29—33.
6. Начальное народное образование в Северо-Западном крае в 1908 г. // Народное образование в Виленском учебном округе. 1909. № 8—9. С. 352—361.
7. Положение о высших начальных училищах // Народное образование в Виленском учебном округе. 1913. № 2. С. 91—97.
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1874. Т. 5 (1871—1873).
9. НГАБ, ф. 458, воп. 1, спр. 444, л. 1—21.
10. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 274, л. 1—19.
11. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 302, л. 1—5.
12. НГАБ, ф. 2507, воп. 1, спр. 3980, л. 2—20.

#### SUMMARY

*The report deals with the development of a new type of primary education establishments in Belarusian towns at the end of the 19<sup>th</sup> — beginning of the 20<sup>th</sup> centuries.*

## **ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ АСПЕКТЫ ЎДАСКАНАЛЬВАННЯ ЗМЕСТУ І АРГАНІЗАЦЫІ ЭКЗАМЕНАЎ У СІСТЭМЕ ПАДРЫХОЎКІ НАСТАЎНІКАЎ-ЛАГАПЕДАЎ**

Важным раздзелам педагогікі вышэйшай школы з'яўляецца падрыхтоўка і правядзенне экзаменаў, якія ўвайшлі ў сістэму вучэбнага працэсу з сярэдзіны 30-х гг. XX ст. (Пастанова СНК СССР і ЦК ВКП(Б) ад 23 чэрвеня 1936 г.) і па цяперашні час з'яўляюцца асноўным крытэрыем выяўлення паспяховасці студэнтаў. Патрабаванні да падрыхтоўкі і правядзення залікаў і экзаменаў (у тым ліку дзяржаўных) прадстаўлены ў «Палажэнні аб курсавых экзаменах і заліках у вышэйшых навучальных установах» [7], «Положении о государственных экзаменационных комиссиях высших учебных заведений Республики Беларусь» [8]. Разам з тым адзначым недастатковае асвятленне ў навукова-метадычнай літаратуры пытанняў метадыкі правядзення экзаменаў, форм кантролю паспяховасці студэнтаў, аб'ектыўнага і суб'ектыўнага фактараў у ацэнцы іх ведаў.

Паняцце «экзамен» (лац. *examine* выпрабоўваць, узважваць) В. М. Казьменка [4] трактуе як элемент вучэбнага працэсу, лагічнае завяршэнне вывучэння курса, справаздачу студэнтаў аб сваёй працы, самаправерку работы выкладчыка і інш. Важнасць набывае думка аб тым, што экзамены дазваляюць не толькі вызначыць ступень засваення вывучанага курса, але і выступаюць сродкам абагульнення, сістэматызацыі ведаў. Яны дапамагаюць студэнтам удасканальваць навыкі самакантролю, дазваляюць запоўніць прабелы, абумоўленыя пропускам заняткаў, і ў цэлым вядуць да паглыблення атрыманых ведаў.

Тэарэтычнай асновай метадыкі правядзення экзаменаў выступаюць такія дыдактычныя прынцыпы праверкі і ацэнкі ведаў студэнтаў, як дзейнасць, індывідуальнасць, дыферэнцыраванне, аб'ектыўнасць, адзінства патрабаванняў [3].

У метадычнай літаратуры [1—2; 5—6] абмяркоўваюцца многія дыскусійныя пытанні метадыкі правядзення экзаменаў: выкарыстанне наглядных дапаможнікаў (табліц, схем, профіляў, муляжоў і г. д.), неабходнасць пастаноўкі дадатковых пытанняў, іх колькасць і характар.

Псіхалагічны аспект праблемы разглядае С. С. Сагайдак [9] у межах вывучэння матывацыі вучэбнай дзейнасці студэнтаў на падрыхтоўчым, экзаменацыйным постэкзаменацыйным этапах. Паспяховасць падрыхтоўкі студэнтаў да экзамену ў многім залежыць ад іх індывідуальна-тыпалагічных якасцей (скрупулёзнасць вывучэння запланаванага аб'ёму матэрыялу, манатонаўстойлівасць, вынослівасць да працяглых нагрузак і інш.). У выпадку перавагі ў студэнтаў працэсаў тармажэння адбываецца зніжэнне тэмпу дзейнасці і «затрымліванне» на ўжо вывучаным матэрыяле. Для тых, у каго пераважаюць працэсы ўзбуджэння, характэрны нецярплівасць, адцягненасць увагі, засяроджанасць на другарадным матэрыяле. Стварэнне аптымальнай матывацыі вучэння на падрыхтоўчым этапе залежыць ад ураўнаважанасці нервовых працэсаў, высокай устойлівасці да стрэсу, здольнасці канцэнтраваць увагу на дзейнасці, мабільнасці дзеянняў пры змяненні сітуацыі.

Адзначым, што вынікі экзамену ўплываюць на постэкзаменацыйны стан студэнтаў: пасля сітуацыі непаспяховасці індывіды чулівага тыпу нервовай сістэмы ўпадаюць у апатыю, перажываюць, у некаторых з іх узнікае жаданне кінуць вучобу, а прадстаўнікі вынослівага тыпу нервовай сістэмы праяўляюць у далейшым актыўнасць і адчуваюць патрэбнасць працягваць навучанне.

Пытанні арганізацыі і зместу экзаменаў на факультэтах, якія забяспечваюць падрыхтоўку настаўнікаў-лагапедаў, недастаткова адлюстраваны ў літаратуры. Так, у даследаванні Н. А. Чавялёвай [10] адзначаецца, што рэзультатыўнасць экзаменаў па лагапедыі вызначаецца шэрагам метадычных і арганізацыйных фактараў, у прыватнасці забеспячэннем своечасовай падрыхтоўкі студэнтаў да экзаменаў праз аказанне ім сістэматычнай дапамогі з боку выкладчыкаў на працягу вучэбнага перыяду, прадуманасцю арганізацыі, метадыкі і зместу экзамену, правядзеннем постэкзаменацыйнай работы.

Вышэйадзначанае адносіцца ў асноўным да дзейнасці выкладчыка. Неабходна ўлічваць і меркаванні студэнтаў наконт арганізацыі і метадыкі правядзення экзамену. З гэтай мэтай на факультэце спецыяльнай адукацыі праводзілася ананімнае анкетаванне студэнтаў III—V курсаў, якія атрымліваюць спецыяльнасці «Лагапедыя. Пачатковая адукацыя» і «Лагапедыя. Практычная псіхалогія». У эксперыментальным даследаванні прымалі ўдзел 120 чалавек.

Аналіз адказаў на пытанне «Якой форме правядзення экзаменаў Вы аддаеце перавагу?» сведчыць, што 73 % рэспандэнтаў лічаць за лепшую вусную форму, а 27 % — пісьмовую.

65 % удзельнікаў анкетавання прымаюць традыцыйную метадыку правядзення экзаменаў (гутарка выкладчыка са студэнтам па пытаннях білета), 25 % студэнтаў выбіраюць тэсціраванне, 10 % апытаных выступаюць за атрыманне экзаменацыйнай ацэнкі «аўтаматам», зыходзячы з вынікаў працы на працягу семестра.

Адказы на пытанне «Якім формам бягучага кантролю Вы аддаеце перавагу?» выявілі, што найбольш прымальнымі з'яўляюцца тэсты, даклады, а таксама выкананне індывідуальных самастойных заданняў па прадмеце (іх варта звязаць з тэмай курсавога і дыпломнага даследавання, а таксама тэмай, якая распрацоўваецца ў навукова-даследчай праблемнай групе). Менш папулярныя такія формы кантролю, як рэферат, калёквіум, вуснае апытанне.

85 % рэспандэнтаў адзначылі, што пры выстаўленні экзаменацыйнай адзнакі трэба ўлічваць вынікі бягучага кантролю, а на думку 15 % удзельнікаў анкетавання, мэтазгодна ацэньваць веды толькі на падставе адказу на экзамене.

Рэспандэнты па-рознаму адказалі на пытанне наконт кансультацый: 50 % выступаюць за кансультацыі напярэдадні экзамену, 43 % лічаць, што іх мэтазгодна праводзіць на працягу семестра, і 7 % выбіраюць іншыя варыянты адказу (па жаданні студэнтаў, пасля прачытання лекцый).

Большасць студэнтаў (78 %) прызнаюцца, што эпизадычна карыстаюцца на экзамене шпаргалкамі, і ў якасці тлумачэння дадзенага факта адзначаюць «немагчымасць засваення ўсяго матэрыялу», «складанасць вучэбнага матэрыялу», «недастатковасць літаратуры па прадмеце», «недастатковасць лекцыйных і семінарскіх заняткаў», а таксама «адчуванне большай упэўненасці», «нежаданне рыхтавацца да экзамену».

Усе ўдзельнікі анкетавання засведчылі жаданне мець магчымасць карыстацца на экзамене даведачнай літаратурай — нарматыўнымі дакументамі, вучэбнымі праграмамі, падруч-

нікамі для спецыяльных агульнаадукацыйных школ, табліцамі, маўленчымі профілямі і інш.

На пытанне «Як Вы лічыце, ці заўсёды экзаменацыйная ацэнка з'яўляецца аб'ектыўнай?» адмоўна адказалі 95 % апытаных. Неаб'ектыўнасць ацэнкі абумоўлена як прычынамі асобнага характару (настрой экзаменатара, характар адносін паміж выкладчыкам і студэнтам, стан здароўя, нежаданне ставіць многа станоўчых адзнак і інш.), так і прычынамі, звязанымі з метадыкай правядзення экзамену (не ўлічваюцца вынікі работы на працягу семестра, у змест білетаў неабходна ўключаць практычныя заданні, разбор педагагічных сітуацый і інш.). Пажаданні студэнтаў скіраваны на стварэнне спрыяльнай атмасферы на экзамене, закранаюць асобу экзаменатара.

На думку 92 % удзельнікаў анкетавання, экзаменацыйную адзнаку трэба каменціраваць, што павялічвае навучальную функцыю экзамену і павышае ступень аб'ектыўнасці ацэнкі. Рэспандэнты адзначаюць, што ў адных выпадках пытанні ці заўвагі выкладчыка падчас экзамену лагічна накіроўваюць, дапамагаюць канкрэтызаваць адказ, у другіх — збіваюць, парушаюць выклад матэрыялу.

Аналіз літаратуры, вынікі анкетавання і вопыт работы ў ВНУ дазваляюць вылучыць псіхалага-педагагічныя аспекты ўдасканалення зместу і арганізацыі экзаменаў:

- улік дыдактычных прынцыпаў праверкі і ацэнкі ведаў студэнтаў;
- *на падрыхтоўчым этапе* на першых лекцыях выкладчыку трэба акрэсліць патрабаванні да экзамену, закрануць такія пытанні, як улік бягучага кантролю і ацэнкі ведаў, наяўнасць кваліфікацыйных заданняў у білеце, удзел у эксперыментальнай працы па праблеме дысцыпліны і інш. Кансультацыі неабходна праводзіць з улікам узроўню падрыхтаванасці студэнтаў: падчас кансультацый на працягу семестра надаваць больш увагі раскрыццю складаных пытанняў адпаведнага курса, знаёміць з новай інфармацыяй, якая з'явілася ў спецыяльнай літаратуры і г. д., а на перадэкзаменацыйных кансультацыях мэтазгодна рабіць агляд базавых ведаў па дысцыпліне, каменціраваць праграму экзамену, тлумачыць патрабаванні да адказу і г. д. Кароткія вусныя ці пісьмовыя характарыстыкі, падрыхтаваныя выкладчыкамі, якія вялі практычныя і лабараторныя заняткі, дазваляюць улічваць пры правядзенні экзамену індывідуальныя асаблівасці кожнага студэнта;
- *правядзенне экзамену* патрабуе ад выкладчыка прадуманасці арганізацыі, метадыкі і зместу. У залежнасці ад зместу прадмета, узроўню падрыхтаванасці студэнтаў выбіра-



еца форма іспыту: свабодная гутарка, падрыхтоўка і адказ у падгрупах (па 2—3 чалавекі), рэйтынгавая ацэнка ведаў па выніках работы ў міжсесійны перыяд, тэсціраванне і інш. Выкладчыку неабходна пракаменціраваць выстаўленую адзнаку і выказаць эмацыянальныя адносіны да адказу студэнта («Мне прыемна (непрыемна)...», «На жаль, пытанне раскрыта недастаткова поўна...» і інш.), што павышае выхаваўчы характар экзамену;

- *постэкзаменацыйная работа* прадугледжвае якасны аналіз адказаў студэнтаў і ўнясенне змяненняў у вучэбны працэс з мэтай яго ўдасканалення, а таксама інфармаванне студэнтаў аб выніках сесіі з дапамогай зводак, дыяграм.

Такім чынам, пошукі ў галіне ўдасканалення арганізацыі зместу экзамену неабходна накіроўваць на тое, каб навучыць студэнта здабываць веды, свабодна імі апераваць, што садзейнічае фарміраванню прафесійнай самасвядомасці будучага спецыяліста.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Айнштейн В.* Экзаменуемые и экзаменаторы // Высшее образование в России. 1999. № 3. С. 32—42.
2. Вопросы педагогики высшей школы: межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1985.
3. *Дихнова В.* О новых подходах в организации и методике проведения экзаменов // Дошкольное воспитание. 1995. № 11. С. 83—85.

УДК 159.922.736.4

## СПЕЦЫФІКА СЯМЕЙНАГА ЎЗАЕМАДЗЕЙНЯ ў ПАДЛЕТКАВЫМ УЗРОСЦЕ

У сучасных дастаткова складаных сацыяльна-эканамічных умовах назіраюцца новыя негатыўныя тэндэнцыі ў адносінах дарослых да падлеткаў — 10—15-гадовыя дзеці сталі ўспрымацца больш дарослымі, чым яны з'яўляюцца ў рэальнасці. Самі падлеткі сталі не толькі больш раскаванымі ў адносінах да дарослых, але і нярэдка памяркоўна-пагардліва адносяцца да бацькоў (асабліва тыя, хто рэальна ўключаны ў працэс заробку грошай). Падлетак, які прэтэндуе на новыя правы, імкнецца пашырыць свае і абмежаваць іх у дарослых. Маючы абвостранае пачуццё асабістай годнасці, ён усведамляе сябе чалавекам, якога нельга падаўляць, зневажаць. Ён актыўна супраціўляецца патрабаванням, якія абмяжоўваюць яго самастойнасць, не жадае апекі і кант-

4. *Козьменко В. М.* Роль и место экзаменов в системе контроля за качеством образования по гуманитарным и социальным наукам. М., 1999.
5. *Маслов А. С.* Высшая школа и ее педагогические основы: Система контроля знаний. Волгоград, 1993.
6. Методические рекомендации по организации и проведению курсовых экзаменов и зачетов. Гродно, 1998.
7. Палажэнне аб курсавых экзаменах і заліках у вышэйшых навучальных установах. Сборник нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь. 1994.
8. Положение о государственных экзаменационных комиссиях высших учебных заведений Республики Беларусь // Бюллетень нормативно-правовой информации. 1997. № 16. С. 67—80.
9. *Сагайдак С. С.* Мотивация учебной деятельности студентов // Вышэйшая школа. 2002. № 6. С. 41—43.
10. *Чевелева Н. А.* О методике подготовки и проведения экзаменов по логопедии на дефектологических факультетах // Дефектология 1981. № 4. С. 88—93.

#### SUMMARY

*In the article the problem of organization, contents and methods of conducting exams are considered as a main criterion of students' good results. The results of questioning of the students of the department of special education are given. There are chosen the psychological and pedagogical recommendations in improving organization and contents of an examination before and after examining periods.*

К. В. Грыцкова

ролю, прэтэндуе на павагу сваёй асобы і чалавечай годнасці, на давер і прадастаўленне самастойнасці, дабіваецца раўнапраўя з бацькамі.

Падлеткавы ўзрост, на думку Б. С. Волкава, І. А. Горкавай, У. В. Еўсеенка, І. С. Кона, Дз. Я. Райгародскага, А. А. Рэана, Д. Баўмырында, Ф. Райса, Д. Шэфера, патрабуе асаблівай увагі бацькоў да тых перамен, якія адбываюцца з развіццёвым дзіцем, асаблівай гібкасці іх педагогічнай тактыкі, вялікага цяплення, умення бачыць пазітыўнае і сапраўднае ў задзірлівых паводзінах падлетка. Бацькі павінны ўлічваць складанасць падлеткавага перыяду і для самога падлетка: няўстойлівасць настрою, фізічнага стану і самаадчування, ранімасць, неадэкватнасць рэакцый — усё, што характэрна для этапа гарманальнай перабудовы арганізма [1—9].

Аднак шэраг момантаў застаўляе дарослага (свядома і неўсвядомлена) стрымліваць перабудову на новы тып адносін:

- нязменнасць грамадскага стану падлетка: ён быў і застаецца школьнікам;
- збераганне дзіцячых рыс у абліччы і паводзінах падлетка;
- прывычка дарослага накіроўваць і кантраляваць дзіця;
- матэрыяльная залежнасць ад бацькоў;
- няўменне падлетка дзейнічаць самастойна.

Тэарэтычна прызнаць новыя патрэбнасці і новыя здольнасці дарослых дзяцей бацькам нялёгка, але складаней адмовіцца ад «дзіцячых» форм кантролю, падабраць узаемапрымальныя спосабы прызнання таго, што падлетак сталее. Перадача адказнасці і свабоды дзеянняў дзіцяці — важная задача «расшырэння рамак» дазволена паводзін на аснове агульнасці маральных каштоўнасцей. У сувязі з гэтым значнасць набывае бацькоўскі прыклад як мадэль пабудовы жыцця, выбіраемая стратэгія пераадолення цяжкасцей (пазбяганне, кампраміс, супрацоўніцтва). Узоры дарослага мужчыны, любячага мужа (або лавеласа), разумнага бацькі (або дэспата) неабыхавыя для падлетка, хаця ўплыў можа быць не толькі прамым — у выглядзе пераймання, але і па прынцыпе «адмоўнага пераймання», гэта значыць прытрымлівання супрацьлеглай мадэлі паводзін [5].

Найбольш востра наяўнасць пачуцця ўласніцтва перажываецца ў падлеткавы перыяд як бацькамі, так і дзіцем. На першыя спробы дзіцяці заявіць аб сваёй незалежнасці бацькі, як правіла, рэагуюць катэгарычным «не». Гэтыя першыя сутычкі застаўляюць задумацца абодва бакі. Далейшае сталенне дзіцяці звязана з паступовым адстойваннем правоў на самастойнасць. Ад бацькоў патрабуецца гатоўнасць па заслугах ацаніць расткі новых зразумелых адносін да дарослага — з'яўленне эмпатыі, імкненне раздзяліць перажыванні дарослых, дапамагчы, падтрымаць. Бацькі павінны памятаць і аб наступных істотных аспек-

тах развіцця ў пераходны перыяд:

- нераўнамернасць фізічнага і фізіялагічнага развіцця падлетка і магчымасць глыбокіх перажыванняў з-за затрымкі або імклівага змянення прапарцыяў цела;
- павышаная пачуццёвасць падлетка ў адносінах змяненняў сваёй знешнасці, фізічнага аблічча, што патрабуе карэктнасці і асцярожнасці ў выказваннях на гэты конт;
- ярка выражаная патрэбнасць падлетка быць «значным» у вачах аднагодкаў, сцвердзіцца сярод іх;
- частае ўзнікненне адхіленняў самаацэнкі і ўзроўню дамаганняў у бок правамернага зніжэння або завышэння;
- схільнасць да нематываванага рызыкі, да неадэкватнага рэагавання (часам да спроб суіцыду) па, здавалася б, нязначных прычынах, няўменне прадбачыць вынікі сваіх учынкаў;
- павышаная магчымасць абвастрэння або ўзнікнення паталагічных рэакцый, псіхічных захворванняў (менавіта ў гэты перыяд найбольш часта маніфестуе, напрыклад, шызафрэнія) (Г. П. Лічко) [1].

Адкрытасці ва ўзаемаадносінах з падлеткам у сям'і нельга дабіцца сілай, яе можна толькі заслужыць. Неабходна садзейнічаць фарміраванню новага ўзроўню самасвядомасці, здольнасці да пазнання сябе як асобы і станаўленню выбіральных інтарэсаў, выдзяленню стрыжнявых, пастаянных асобасных інтарэсаў, якія характарызуюцца «ненасычанасцю». Як адзначае Б. С. Волкаў [1], пазіцыя бацькоў у адносінах да падлетка можа быць абвінаваўчай і абараняльнай, што адлюстравана ў табліцы.

Уплыў бацькоў на падлеткаў тым мацней, чым лепш адносіны паміж імі, чым больш іх зносіны засноўваюцца на шчырасці, узаемнай любві і даверы. Тады падлеткі не баяцца быць незразумелымі, пасвячаюць бацькоў у свае тайны, лічаць іх значнымі для сябе людзьмі. Калі бацькі самі праяўляюць ініцыятыву, то пераход да новага тыпу зносін працякае паспяхова. Толькі жывучы ў сістэме норм і па-

Табліца

Пазіцыі бацькоў у адносінах да падлетка

Абвінаваўчая (актыўнага непрыняцця)	Разумення (актыўнага прыняцця)
<p>У адносінах да:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ знешняга віду</li> <li>▪ гігіенічных навываў</li> <li>▪ выканання заданняў</li> </ul> <p>Любая дробязь выклікае скандал. Можа пачацца «вайна», дзе падлетку ўдаецца знайсці слабыя месцы дарослага. Тады дарослы будзе абвінававаць яго ў жорсткасці</p> <p>У пазіцыі абвінавачвання, у сітуацыі «вайны» няма выйгрышу. А падлетак шукае шмат спосабаў, каб бацькам прычыніць яшчэ большы боль</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Зразумець, што свет дарослага і свет падлетка — два светы</li> <li>▪ Зразумець, што ў падлетка ёсць свае праблемы</li> <li>▪ Зразумець, што яму цяжэй нешта зрабіць, быць уважлівым і г. д.</li> </ul> <p>Зразумець падлетка — значыць, убачыць яго праблемы, інакш нельга навучыцца ім кіраваць. Ставіць падлетка ў пазіцыю самастойнасці. Можна раіцца з падлеткам, але не патураць яму. Бацькі павінны абавірацца на станоўчае ў падлетку, а не змагацца з яго недахопамі</p>

трабаванняў, што існуюць для дарослых, падлетак можа навучыцца па-даросламу дзейнічаць, думаць, выконваць рознага роду задачы, зносіцца з людзьмі [3]. У сям'і з падлеткам могуць узнікаць розныя канфлікты:

- 1) няўстойлівасці бацькоўскіх адносін: у параўнанні з дарослымі падлетак недасканалы; бацькі не заўважаюць становішчых якасцей, толькі ўзмацняюць недахопы падлетка;
- 2) звышпатрабавальнасці з эмацыянальным холадам: падлетак улоўлівае нюансы бацькоўскіх адносін, пакутуе, прыстасоўваецца;
- 3) звышклопатаў: бацькі жывуць быццам за сваіх дзяцей, дзеці растуць безыніцыятыўнымі, няўпэўненымі ў сабе;
- 4) непавагі правоў падлетка на самастойнасць: бацькі распараджаюцца лёсам дзяцей, лічаць, што маюць права ўласнасці; непавага межаў асобы падлетка прыводзіць да канфлікту;
- 5) бацькоўскага аўтарытэту: бацька, жадаючы выхаваць сына «сапраўдным мужчынам», адхіляе ад выхавання маці; праяўленне слабасці асмейвае і ніколі не хваліць дзіця.

Для душэўнага стану дзіцяці надзвычай важна адчуванне любові з боку бацькоў, значнае яно для бацькоў ці не, як яно само адносіцца да бацькоў. Асэнсаванне сябе ў сям'і хаця і не поўнасю ўсведамляецца дзіцем, але яно вызначае яго рэакцыі на тое, што адбываецца.

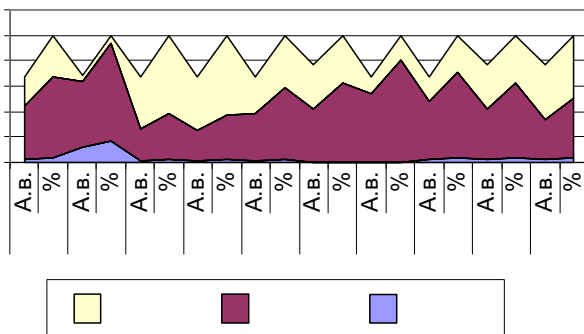
Дыягностыка дзіцяча-бацькоўскіх адносін намі праводзілася пры дапамозе апытальніка для вывучэння ўзаемадзеяння бацькоў з дзецьмі І. М. Маркоўскай (УБД — «Узаемадзеянне бацькі — дзіця», які складзены на аснове апытальніка бацькоўска-дзіцячых адносін — Parent-Children Relations Questionnaire, апытальніка бацькоўскіх пазіцый Бронфенбрэнера. Аб'ект даследавання — старэйшыя падлеткі (14—15 гадоў), 70 чалавек.

У выніку дыягнаставання «ўзаемадзеяння

бацькі — дзіця» з пункту гледжання падлеткаў былі атрыманы першасныя эмпірычныя даныя, на аснове якіх былі складзены дыяграмы (рыс. 1—2). Згодна з метадыкай (УБД) адказы ў адносінах да маці і ў адносінах да бацькі аналізаваліся асобна.

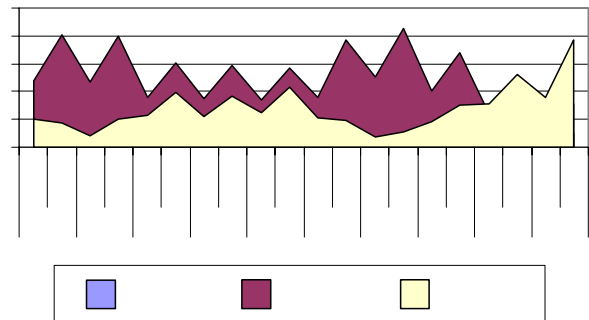
Паказчыкі ў дыяграмах пацвярджаюць дастаткова вялікія адрозненні па некаторых шкалах, што выяўлены падыспытнымі ў адносінах да маці і бацькі. Па шкале «Патрабавальнасць», з пункту гледжання падлетка, маці праяўляе высокую патрабавальнасць у 33 % выпадкаў, бацька — у 17 %, што сведчыць аб чаканні ад дзіцяці высокага ўзроўню адказнасці, прычым маці больш патрабавальная, чым бацька. Высокі ўзровень строгасці з боку маці выявілі 6 % падыспытных, з боку бацькі — 20 %. Такім чынам, бацька больш строгі і суровы ў мерах, што прымяняюцца да дзіцяці, больш жорсткі ў правілах, што ўстанаўліваюцца ва ўзаемаадносінах з дзіцем. Высокія паказчыкі па шкале «Кантроль у адносінах да дзіцяці» паказалі 61 % і 39 % падлеткаў у адносінах да маці і бацькі, што гаворыць аб дробязнай апецы, назойлівасці, абмежавальнасці. Па атрыманых даных, у маці больш выражаны кантралюючыя паводзіны ў адносінах да дзіцяці.

Эмацыянальная блізкасць з маці больш выражана (63 %), чым з бацькам (37 %). Дзеці ацэньвалі сваю блізкасць да бацькоў, сваё жаданне дзяліцца самым патаемным і важным з бацькамі. Адсутнасць супрацоўніцтва ў дзіцяці з маці не вылучана, з бацькам складае 4 %. Гэта адсутнасць можа быць вынікам парушаных адносін, аўтарытарнага, аб'якавага або патуральнага стылю выхавання. Высокі ўзровень супрацоўніцтва з боку маці складае 37 %, з боку бацькі — 19 % вачыма падлетка. Супрацоўніцтва з'яўляецца вынікам уключанасці дзіцяці ва ўзаемадзеянне, прызнання яго правоў і годнасці, яно адлюстроўвае роўнасць і



Рыс. 1

**Заўвага:** I — Патрабавальнасць, II — Строгасць, III — Кантроль, IV — Эмацыянальная блізкасць, V — Прыняцце, VI — Супрацоўніцтва, VII — Згода, VIII — Паслядоўнасць, IX — Аўтарытэтнасць, X — Задаваленасць адносінамі з маці.



Рыс. 2

**Заўвага:** I — Патрабавальнасць, II — Строгасць, III — Кантроль, IV — Эмацыянальная блізкасць, V — Прыняцце, VI — Супрацоўніцтва, VII — Згода, VIII — Паслядоўнасць, IX — Аўтарытэтнасць, X — Задаваленасць адносінамі з бацькам.

партнёрства ў адносінах бацькоў і дзяцей. З боку маці, па меркаванні дзяцей, праяўляецца вялікае супрацоўніцтва.

Па даных шкалы «Задаволенасць адносінамі дзіцяці з бацькамі» можна прасачыць агульную ступень задаволенасці ў адносінах паміж бацькамі і дзецьмі. Высокая ступень задаволенасці вачыма дзіцяці выяўлена ў 50 % паміж дзіцем і маці і ў 77 % паміж дзіцем і бацькам. Па шкалах «Прыняцце дзіцяці бацькам» і «Аўтарытэтнасць бацькоў» даныя ў адносінах да маці і ў адносінах да бацькі, увогуле, аднолькавыя.

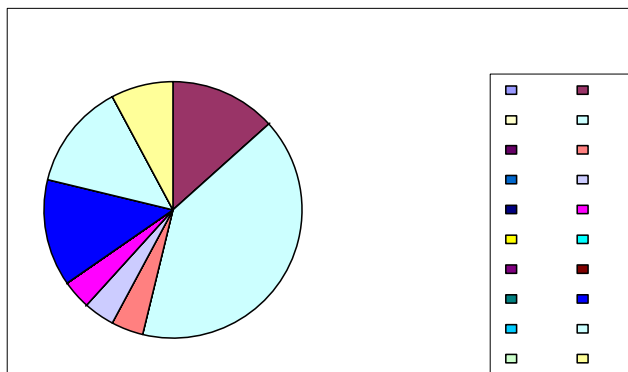
Падлеткавы ўзрост разглядаецца як складаны і супярэчлівы перыяд для дзяцей. Хлопчыкі і дзяўчыны спраўляюцца з гэтымі цяжкасцямі па-рознаму: дзяўчыны глыбей перажываюць акты самапазнання, чым хлопчыкі. У дадзеным даследаванні вывучаліся адносіны хлопчыкаў і дзяўчынак падлеткавага ўзросту з маці і бацькам, і, з пункту гледжання падлеткаў, выяўлены істотныя адрозненні паміж поламі ва ўзаемадзеянні з бацькамі. На аснове аналізу паказчыкаў адносін дзяўчынак і хлопчыкаў з маці былі пабудаваны дыяграмы (рыс. 3—4).

Аналіз даных дыяграм дазваляе зрабіць вывад, што існуюць палавыя адрозненні падлеткаў у адносінах з маці. Дзяўчыны праяўляюць больш нізкія паказчыкі па шкале «Строгасць» пры ацэнцы сваіх адносін з маці (21 %),

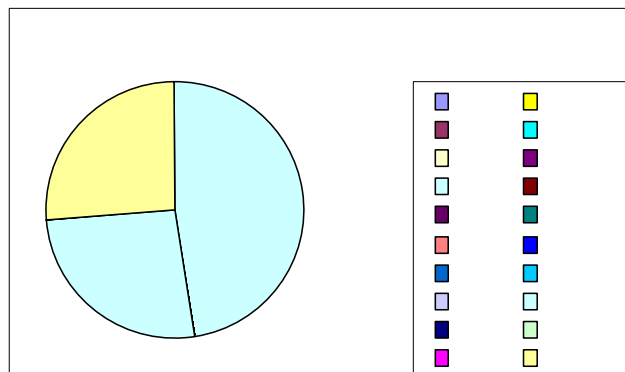
чым хлопчыкі (12 %). На думку хлопчыкаў, маці праяўляе менш высокі ўзровень кантролю да іх (48 %) (шкала «Кантроль»), чым да дзяўчынак (69 %). Па шкале «Эмацыянальная блізкасць» высокія паказчыкі ва ўзаемаадносінах з маці выявілі 56 % хлопчыкаў і 67 % дзяўчынак. Па шкале «Прыняцце» высокія паказчыкі маюць 50 % дзяўчынак і толькі 28 % хлопчыкаў. Даныя дзяўчынак сведчаць аб больш высокім узроўні згоды паміж імі і маці (21 %), чым у хлопчыкаў (16 %) (шкала «Згода»). Хлопчыкі адзначаюць вялікую паслядоўнасць маці ў адносінах да іх (32 %) і большую задаволенасць адносінамі з імі (76 %), чым дзяўчыны (26 % і 34 % адпаведна).

Такім чынам, адрозненні ў адносінах дзяўчынак і хлопчыкаў падлеткавага ўзросту з маці вызначаюцца полам. На думку падлеткаў, маці праяўляе большую строгасць і паслядоўнасць у адносінах з хлопчыкамі; яны больш задаволены сваімі адносінамі з маці, чым дзяўчыны. Па ацэнках дзяўчынак сваіх адносін з маці, маці дэманструе больш высокі ўзровень кантролю і згоды ў адносінах да іх.

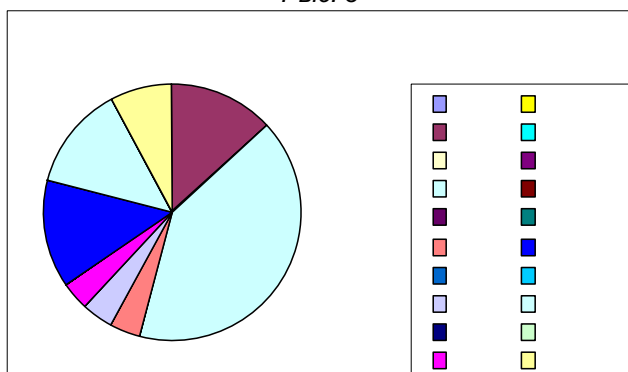
У гэтым даследаванні выяўлены адрозненні ў адносінах з бацькам у дзяўчынак і хлопчыкаў. Паводле паказчыкаў пабудаваны дыяграмы палавых адрозненняў паказчыкаў узаемадзеяння падлеткаў з бацькам (рыс. 5—6).



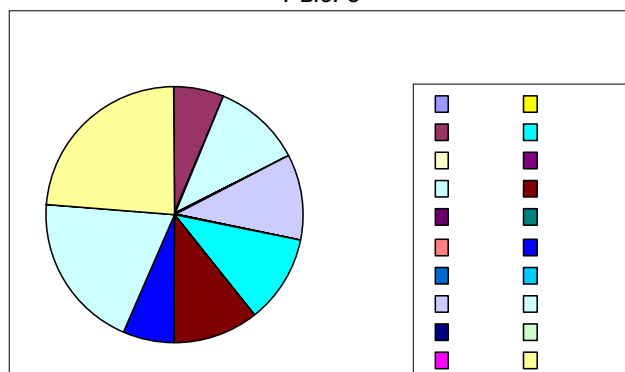
Рыс. 3



Рыс. 5



Рыс. 4



Рыс. 6

**Заўвага:** I — Патрабавальнасць, II — Строгасць, III — Кантроль, IV — Эмацыянальная блізкасць, V — Прыняцце, VI — Супрацоўніцтва, VII — Згода, VIII — Паслядоўнасць, IX — Аўтарытэтнасць, X — Задаволенасць адносінамі з маці.

**Заўвага:** I — Патрабавальнасць, II — Строгасць, III — Кантроль, IV — Эмацыянальная блізкасць, V — Прыняцце, VI — Супрацоўніцтва, VII — Згода, VIII — Паслядоўнасць, IX — Аўтарытэтнасць, X — Задаволенасць адносінамі з маці.

Аналіз дыяграм дазваляе зрабіць вывад, што існуюць палавыя адрозненні ў паказчыках адносін падлеткаў з бацькам. Бацька, на думку падлеткаў, больш патрабавальны да хлопчыкаў (41%), чым да дзяўчынак (29%) (шкала «Патрабавальнасць»), але да апошніх больш строгі. Паказчыкі дзяўчынак гавораць аб большым кантролі бацькі ў адносінах да іх (46%), чым да хлопчыкаў (27%) (шкала «Кантроль»). Па меркаванні падлеткаў, бацька больш эмацыянальна блізка з хлопчыкамі (54%), чым з дзяўчынкамі (27%) (шкала «Эмацыянальная блізкасць»), высокі ўзровень супрацоўніцтва (46%) у бацькі менавіта з хлопчыкамі. Хлопчыкі адзначаюць больш высокую ступень паслядоўнасці бацькі (46%) і задаволенасці адносінамі з бацькам (80%), чым дзяўчынкі (21% і 48% адпаведна). Большая аўтарытэтнасць бацькі адзначаецца дзяўчынкамі (69%).

Даныя пацвярджаюць, што, з пункту гледжання хлопчыкаў, бацька больш патрабавальны, больш эмацыянальна блізка, паказвае высокі ўзровень супрацоўніцтва, высокую ступень паслядоўнасці ў адносінах і задаволенасці адносінамі з хлопчыкамі. Паказчыкі дзяўчынак сведчаць аб большым кантролі і большай аўтарытэтнасці для іх бацькі.

Аналіз рэзультатаў дазваляе зрабіць вывад, што, на думку падлеткаў, маці больш патрабавальная, чым бацька, і часцей праяўляе кантралюючыя функцыі ў адносінах да дзіцяці. Бацька больш строгі з дзіцем. Падлетак вызначае маці эмацыянальна бліжэй, чым бацьку, у большай ступені прымае маці, аднак ён больш задаволены сваімі адносінамі з бацькам. Маці больш пастаянныя і паслядоўныя ў сваіх патрабаваннях і чаканнях да падлетка. У сваю чаргу бацька больш дэманструе эмацыянальную аддаленасць.

У ходзе даследавання былі выяўлены істотныя адрозненні паміж поламі, а таксама ў адносінах і маці і бацькі да самога падлетка. У бацькоўскай пазіцыі прысутнічаюць два супрацьлеглыя пачаткі: асобаснае, што вызначае адносіны да дзіцяці як да цэласнай, унікальнай асобы, і прадметнае, што прадугледжвае ацэнку яго асобных якасцей. Усё гэта і вызначае непасрэднае ўзаемадзеянне дзіцяці з бацькамі.

Асоба падлетка фарміруецца ў сям'і. Менавіта ўзаемаадносіны з маці і бацькам фарміруюць задаволенасць або незадаволенасць становішчам у сям'і, прыняцце бацькоў і іх аўтарытэтнасць. Бацькі маглі б у многім дапамагчы сваім дзецям у складаных і адказных перыяды іх жыцця (падлеткавы ўзрост з'яўляецца менавіта такім перыядам), калі б памяталі: чым цяжэй што-небудзь даецца дзіцяці, тым больш яму патрэбны падтрымка,

вера бацькоў у яго, іх незаменныя цёплыя адносіны. Вера ў дзіця, прыняцце яго такім, які ён ёсць, азначае прызнанне яго права на памылку, а таксама магчымасць яе выправіць, набыцця больш прымальных форм паводзін.

Духоўнае і фізічнае здароўе падлетка, стаўленне яго асобы залежаць ад трываласці эмацыянальнага, маральнага і інтэлектуальнага фундаменту, закладзенага разумнай і дзейснай бацькоўскай любоўю, саўдзелам, суперажываннем, супрацоўніцтвам. Паколькі стан псіхалагічнага здароўя падлетка напамую звязаны з яго эмацыянальным рэагаваннем, задача дарослых заключаецца ў тым, каб навучыць яго валодаць сабой, разумна кіраваць сваімі рэакцыямі ў розных жыццёвых акалічнасцях і сітуацыях.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Волков Б.С. Психология подростка. М., 2001.
2. Горьковая И. А. Влияние семьи на становление личности подростков // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 52—58.
3. Евсеенко В. В. Влияние семейной микросреды на психологическое здоровье подростка // Псіхалогія. 1997. Вып. 9. С. 52—57.
4. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
5. Подросток и семья / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара; М., 2002.
6. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб., 2003.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
8. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития. СПб., 2003.
9. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner P. M. Peterson. Encyclopedia of adolescence. N.-Y., 1991. V. 2. P. 746—758.
10. Umberson D. Relationship with children: Explaining Parents — Psychological well-being // Journal of marriage and the family. 1989. P. 999—1012.

#### SUMMARY

*Interaction with parents is a necessary condition of teenager's positive self-attitude and relations with others. The teenager's age is critical in the formation of the individual. It is the children-parent relations that influences the development of teenager's personality directly and indirectly. The parents' aim must help their children to cope with personal problems at this complicated period of their life.*

УДК 159.922.736.4

Т. Ю. Шлыкава

## СТЫМУЛЯВАННЕ ЁСВЕДАМЛЕННЯ ПАДЛЕТКАМІ ПРЫЧЫН ПОСПЕХАЎ І НЯЎДАЧ

Поспехі і няўдачы як падзеі жыцця з'яўляюцца адной са складальных мінулага вопыту, які выкарыстоўваецца ў даследаваннях па дыягностыцы і ў псіхатэрапіі [2—3; 8; 11]. У псіхатэрапіі з дапамогай узнаўлення і стымулявання ёсведамлення кліентам мінулага вопыту вывучаюць яго жыццёвы стыль, затым праводзяць «реориентацию — изменения... представлений о жизни и способов поведения в типичных жизненных ситуациях» [11, с. 117]. У сувязі з падобнасцю мэт псіхатэрапіі і выхавання магчыма чакаць змянення ёсведамлення вучнямі прычын сваіх поспехаў і няўдач і выкарыстання імі стратэгі паводзін пры дапамозе яго стымулявання.

У зарубежнай педагогічнай псіхалогіі выкарыстанне стратэгі актыўнага навучання пры рабоце з мінулым вопытам атрымлівае шырокае прызнанне з боку педагогаў-практыкаў [15; 17] і вучоных [5; 18]. Адной са стратэгі актыўнага навучання з'яўляецца групавая дыскусія, якая мае псіхастымулюючую накіраванасць і перавагі перад індывідуальнымі формамі работы. К. Левін падвяргае крытыцы думку аб тым, што асобныя індывіды паддаюцца ўздзеянню лягчэй, чым групы індывідаў, якія прытрымліваюцца адной і той жа думкі. Эксперыментальныя даследаванні пацвердзілі, што лягчэй змяніць пазіцыю індывідаў, аб'яднаных у групу, чым пазіцыю кожнага з іх паасобку [5, с. 365—369].

У дадзеным даследаванні псіхалагічнае стымуляванне разглядаецца як працэс мэтанакіраванага ўздзеяння на групу вучняў, які актывізуе іх рэфлексію, што прыводзіць да аб'ектыўнай ацэнкі падлеткамі сваіх поспехаў і няўдач.

Псіхалагічнае стымуляванне ёсведамлення прычын поспехаў і няўдач па сваёй змястоўнай накіраванасці адносіцца да вобласці карэкцыі асобнага развіцця [16]. У гэтай сувязі яно прадугледжвае наступныя мэты:

1) павышэнне адказнасці падлеткаў за свае ўчынкi шляхам фарміравання ў іх інтэрнальнага локуса кантролю. На наш погляд, гэта абумоўлівае ёсведамленне сябе як актыўнага суб'екта дзейнасці;

2) прафілактыка негатыўных тэндэнцый асобнага развіцця падлеткаў шляхам фарміравання канструктыўных стратэгі дзейнасці і паводзін па замацаванні поспехаў і пераадолення няўдач.

Асноўны ўпор рэкамендуецца рабіць на актывізацыю асобнай рэгуляцыі, якая складае «функцыянальнае ядро» сістэмы ёсведамленай самарэгуляцыі жыццёвага шляху. З улікам рэзультатаў, атрыманых у ходзе пілатажнага даследавання, былі намечаны асноўныя задачы псіхастымуляцыі:

- 1) узнаўленне суб'ектыўна значных падзей жыцця і іх прычын;
- 2) пераадоленне псіхалагічнай абароны пры апісанні падлеткамі сваіх учынкаў;
- 3) паслабленне механізму групавога ціску пры тлумачэнні сваіх поспехаў і няўдач;
- 4) пераадоленне «боязі адказнасці» пры абгрунтаванні свайго рашэння;
- 5) замацаванне прынятага рашэння.

Рэалізацыя стымулюючай методыкі прадугледжвае выкарыстанне наступных прынцыпаў: сістэмнасць стымулюючых, развіццёвых і прафілактычных задач; адзінства псіхалагічнай дыягностыкі стымулявання; прыярытэтнасць стымулявання каузальнага тыпу, дзейнаснага апасродкавання стымулявання.

Метадычнае абгрунтаванне стымулюючай методыкі склалі псіхатэхнічныя сродкі, прыёмы і метады кіравання рэфлексійнымі працэсамі.

У ніжэйпрыведзеных дыскусіях выкарыстоўваліся метады ўздзеяння на рэфлексійныя працэсы, сканструяваныя і апрабаваныя ў логатэрапіі [14], пазітыўнай псіхатэрапіі [7], індывідуальнай псіхатэрапіі і рэарыентацыйным трэнінгу па метадазе А. Адлера [12].

В. В. Беланоўская распрацавала рэфлексійную мадэль, у якой даецца падрабязная характарыстыка тром відам рэфлексіі: кагнітыўнай, камунікатыўнай і самасвядомасці [1]. З улікам мадэлі аўтара, дыскусія з'яўляецца найбольш эфектыўным метадам, які дазваляе актывізаваць усе тры віды рэфлексійнай дзейнасці.

Практычная арганізацыя псіхалагічнага стымулявання падразумявае ўкараненне ў стымулюючую методыку прынцыпаў добраахвотнага ўдзелу і ёсведамленай згоды [13].

Стымулюючая работа можа ажыццяўляцца ў групавой форме, што абгрунтавана эфектыўнасцю групавой дыскусіі, а таксама традыцыйнымі перавагамі групавой формы карэкцыі: эканоміяй часу і намаганняў вядучага і ўдзельнікаў; магчымасцю атрымання ўдзельнікамі адваротнай сувязі, міжасобнага падтрымкі і ідэнтыфікацыі, дабратворным для самадасле-

давання і самараскрыцця псіхалагічным кліматам. Колькасць групы — не больш за 12 чалавек, што было прадываена нормамі оптыму групавой дынамікі.

Распрацаваная намі стымулюючая метадыка складаецца з дзвюх дыскусій і разлічана на 6 групавых заняткаў. Працягласць кожных заняткаў складае 2—3 акадэмічныя гадзіны ў залежнасці ад сукупнай групавой дынамікі і індывідуальнай дынамікі асобных змяненняў кожнага з удзельнікаў.

Дыскусія ў літаратуры кваліфікуецца як дыялог або групавое ўзаемадзеянне ў працэсе абмеркавання пытання, абмену думкамі, ідэямі, выказванняў з мэтай дапоўніць або ўдакладніць інфармацыю. Падобная сітуацыя дыскусіі характэрна і для гутаркі. Асноўнай прыметай, па якой прынята адрозніваць указанія метады, з'яўляецца лакалізацыя пазіцыі удзельнікаў абмеркавання. У гутарцы ўдзельнікі знаходзяцца на адной пазіцыі ў адносінах да пытання, якое разглядаецца. У дыскусіі ўдзельнікі займаюць розныя пазіцыі па ўзнікшай праблеме [9]. Існуюць азначэнні дыскусіі, якія ўтрымліваюць некаторыя іншыя прыметы гэтага паняцця. Так, тэрмін «дыскусія» разглядаецца і як «исследование, разбор, заключающийся в коллективном обсуждении какого-либо вопроса, проблемы или в сопоставлении информации, идей, мнений, предположений» [4, с. 4].

У псіхалага-педагогічнай літаратуры дыскусія разглядаецца як эфектыўны метады педагогічнага ўзаемадзеяння ва ўмовах каротка-тэрміновага навучання [6; 10].

Такім чынам, можна выдзеліць наступныя характарыстыкі дыскусіі:

- даследаванне пэўнага пытання, праблемы з розных пазіцый;
- абмеркаванне, абмен думкамі, ідэямі паміж удзельнікамі;
- актыўнае ўзаемадзеянне ўдзельнікаў, у аснове якога ляжыць шматбаковая камунікацыя;
- канструяванне і засваенне новых ведаў.

У навуковай літаратуры і педагогічнай практыцы выдзяляюць наступныя віды дыскусіі:

*Перагаворы.* Выкарыстоўваюцца для абмеркавання сітуацыі і пошуку рашэння, знаходжання кампрамісу, дасягнення кансенсусу і наладжвання супрацоўніцтва паміж вучнямі.

*Круглы стол.* Вызначаецца як дыскусія, якая дазваляе арганізаваць абмен думкамі, ідэямі сярод вучняў.

*Дэбаты.* Прадугледжваюць «барацьбу слоў», імкненне да перамогі. Мэта — пошук лепшых аргументаў у абарону сваёй пазіцыі, яе абвастрэння і ўдакладнення, дэманстрацыя слабай абгрунтаванасці супрацьлеглага боку.

*Сімпазіум.* Дазваляе вучням выступіць з паведамленнямі, што ўяўляюць іх пункты гледжання, а затым адказаць на пытанні іншых удзельнікаў сімпазіума.

*Пасяджэнне экспертнай групы.* Падзяляецца на два этапы. На першым этапе некалькі ўдзельнікаў рыхтуюцца па вызначанай праблеме, у працэсе чаго ідзе падбор матэрыялу і фарміраванне ўласнага погляду. На другім этапе яны выкладаюць сваю пазіцыю іншым удзельнікам групы. Пры гэтым іх выступленне не павінна ператварацца ў маналог. Слухачы павінны мець магчымасць задаваць пытанні і атрымліваць на іх адказы.

Наша стымулюючая метадыка ўяўляе сабой сукупнасць чатырох відаў дыскусіі («Перагаворы», «Круглы стол», «Дэбаты», «Сімпазіум») у залежнасці ад этапа дыскусіі і яе мэты.

Стымулюючая метадыка складалася з дзвюх дыскусій: «Як мы ўмеем прымаць дапамогу» і «Як мы ўмеем апраўдвацца перад сабой».

Мэта першай дыскусіі — стымуляцыя ўсведамлення прычын поспехаў. Пасля інструкцыі, у якой прапанавалася ўспомніць найбольш значныя ўдачныя падзеі і іх прычыны, праводзілася калектыўнае абмеркаванне. Кожны ўдзельнік дыскусіі мог выказаць сваю думку наконт сваёй удачы і ўдачы таварыша. Усведамленне прычын поспехаў стымулявалася па наступных пытаннях:

1. Ці самастойна вы дабіліся поспеху?
2. Ці дапамагае вам хто-небудзь у дасягненні поспеху?
3. Ці можа чалавек у адзіночку дабіцца поспеху?
4. Ці патрэбна вам была дапамога другога чалавека ў працэсе дасягнення поспеху?
5. Ці прымалі вы дапамогу другога чалавека пры дасягненні свайго поспеху?
6. Чаму вы адмаўляліся прымаць дапамогу?
7. Як часта вы дабіваліся поспеху, калі дзейнічалі ў адзіночку?

У працэсе абмеркавання ўдзельнікі самастойна прыходзяць да вываду, што поспехаў у вучобе, у адносінах з членамі сям'і, з іншымі людзьмі можа дасягнуць той, хто актыўна гэтага дабіваецца, смела аналізуе ўласныя ўчынікі, прымае дапамогу другога чалавека і смела просіць дапамогі. У адзіночку цяжэй дабіцца поспеху, чым з дапамогай іншых людзей.

Мэта другой дыскусіі — стымуляцыя ўсведамлення прычын няўдач. Пасля інструкцыі, у якой прапанавалася ўспомніць найбольш значныя няўдачныя падзеі і іх прычыны, праводзілася калектыўнае абмеркаванне па наступных пытаннях:

1. Як па-вашаму, ці былі вы сумленнымі перад сабой?

2. Ці смела аналізавалі вашы ўчынкi?
3. Чым вы спрабавалі апраўдаць сябе?
4. Ці дапамаглі апраўданні пазбегнуць няўдачы ў будучым?

У выніку дыскусіі ўдзельнікі самастойна прыходзяць да вываду, што няўдачы ў вучобе, у адносінах з членамі сям'і, з іншымі людзьмі пераадолее той, хто сумленны перад сабой, смела аналізуе ўласныя ўчынкi, не баіцца ўбачыць сябе такім, які ён ёсць на самай справе, пазбавіцца ад прывычкі самаапраўдання. Адмаўленне ад адказнасці дае часовае заспакаенне, толькі на момант здымае пачуццё віны і не садзейнічае стварэнню новых, эфектыўных спосабаў паводзін.

Пры апісанні ходу дыскусіі асабліваю ўвагу неабходна звяртаць на:

- 1) пытанні і акалічнасці, якія садзейнічаюць ўсведамленню падлеткамі прычыны свайго ўчынку і вербалізацыі дадзенага ўсведамлення;
- 2) эмацыянальныя станы падвыспытных, якія спадарожнічаюць ходу ўсведамлення;
- 3) характар узаемадзеяння паміж удзельнікамі групы, які актывізуе іх рэфлексіўныя працэсы;
- 4) рэакцыю і паводзіны падвыспытных на абвяржэнне свайго меркавання;
- 5) умовы канструявання новага рашэння пры ўсведамленні знешніх і ўнутраных прычын учынкаў;
- 6) акалічнасці, што садзейнічаюць умацаванню новых ведаў і змяненняў устаноў.

Такім чынам, разгляд асноўных нюансаў дыскусіі як працэдуры пацвярджае неабходнасць іх уліку пры апісанні ўсведамлення.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Белановская О. В. Развитие рефлексивной деятельности учащихся // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 12. С. 14—19.
2. Гештальт-терапия: теория и практика : сб. / Пер. с англ. М., 2000.
3. Гештальт-терапия : метод. рек. / сост. Е. Г. Королева. Гродно, 2000.

4. Дискуссия в научно-технической пропаганде и активном обучении. М., 1990.
5. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. М., 2001.
6. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчин, Д. И. Губаревич, И. И. Губаревич, С. В. Петрусов. Мн., 2003.
7. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии. Архангельск, 1993.
8. Психотерапия детей и подростков : пер. с нем. / под ред. Х. Ремшмидта. М., 2000.
9. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия // Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А. А. Реан. СПб., 2000. С. 224—234.
10. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / редкол.: В. В. Давыдов (гл. ред.) [и др.]. М., 1993. Т. 1.
11. Сидоренко Е. В. «Комплекс неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера. СПб., 1993.
12. Сидоренко Е. В. Опыт реориентационного тренинга. СПб., 1997.
13. Стуканов В. Г. Методологические основы исправительной психологической коррекции личности осужденных за корыстные преступления : учеб. пособие для практ. психологов ИТУ. Мн., 1999.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
15. Холт Д. Причины детских неудач : пер. с англ. СПб., 1996.
16. Шадура А. Ф. Психологическая коррекция отклонений в самосознании личности в подростковом и раннем юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1991.
17. Щедровицкий Г. П. Проблемы системно-структурной методологии. М., 1964.
18. Sherman Dj. From Behavior to Constructed Learning // Constructing Knowledge in Social Studies, 1998. P. 18—33.

#### SUMMARY

The article examines the problems of pedagogical psychology, stimulation of realization by teenagers of their subjectively important progress and failures. The author analyses works of native and foreign psychologist devoted to the strategy of active learning at work with the experience.

УДК 316.6:159.922.76

I. С. Зайцаў

## УДАСКАНАЛЬВАННЕ ПРАЦЭСУ САЦЫЯЛЬНА-ПСІХАЛАГІЧНАЙ АДАПТАЦЫІ СТАРШАКЛАСНІКАЎ З ЦЯЖКІМІ ПАРУШЭННЯМІ МАЎЛЕННЯ

Адной з актуальных праблем псіхалага-педагагічнай навукі з'яўляецца сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя, якая прадугледжвае аптымізацыю адносін асобы і групы, выпра-

цоўку і збліжэнне агульных мэт дзейнасці, уваходжанне індывіда ў ролеваю структуру калектыву. Удасканальванне працэсу сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі старшакласнікаў з цяжкімі парушэннямі маўлення (ЦПМ) — гэта



сістэма мэтанакіраванага педагагічнага ўздзеяння з выкарыстаннем адэкватных прыёмаў, якія садзейнічаюць стварэнню аптымальных умоў забеспячэння паўнаважнага ўзаемадзеяння з сацыямам.

Для выяўлення стану сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі вучняў старшых класаў з ЦПМ былі вывучаны асаблівасці сацыяльна-ролевых паводзін як абавязковага складальніка дадзенага працэсу, што патрабавала даследавання міжасобасных зносін, навыкаў сацыяльных паводзін і псіхалагічнай атмасферы ў калектыве. Даследаванні названых параметраў працэсу сацыяльна-ролевых паводзін у сістэме сацыяльнай адаптацыі выявіла больш нізкія паказчыкі іх сфарміраванасці ў дзяцей з ЦПМ у параўнанні з нармальна гаворачымі, што абумовіла неабходнасць распрацоўкі сістэмы спецыяльных заняткаў для старшакласнікаў з ЦПМ.

Пры планаванні заняткаў вызначана агульная схема працы, заснаваная на ўліку прыцыпу эфектыўнасці паэтапнага станаўлення складальнікаў працэсу сацыяльнай адаптацыі: этап удасканалвання міжасобасных узаемадзеянняў, этап авалодвання навыкамі сацыяльных паводзін, этап нармалізацыі псіхалагічнай атмасферы ў калектыве і заключны этап — удасканалвання сацыяльна-ролевых паводзін.

*Першы этап.* Мэта — удасканалванне міжасобасных адносін у калектыве. Задачы: стварэнне ў калектыве атмасферы даверу і прыязнасці праз арганізацыю вербальных зносін, развіццё ўмення слухаць адзін аднаго ў працэсе калектыўнага ўзаемадзеяння, выхаванне ўмення ўзаемадзеяцца ва ўмовах фарміравання камунікатыўных уменняў і навыкаў, падтрымліванне ў калектыве створанай атмасферы ўзаемасупрацоўніцтва.

*Другі этап.* Мэта — фарміраванне навыкаў сацыяльных паводзін. Задачы: фарміраванне сацыяльна-культурных навыкаў паводзін, выхаванне дружалюбнасці ва ўмовах сацыяльнага ўзаемадзеяння; станаўленне сацыяльнай пазіцыі ў сістэме чалавечых узаемаадносін; фарміраванне сацыяльнай устаноўкі ў сістэме сацыяльнага ўзаемадзеяння.

*Трэці этап.* Мэта — нармалізацыя псіхалагічнага клімату ў калектыве. Задачы: фарміраванне пачуцця прыналежнасці групе, выхаванне прыязнасці ва ўмовах калектывісцкага ўзаемасупрацоўніцтва, станаўленне групавой нормы паводзін у калектыве, фарміраванне адэкватных адносін да розных сітуацый у працэсе калектыўнага ўзаемадзеяння.

*Чацвёрты этап.* Мэта — удасканалванне навыкаў сацыяльна-ролевых паводзін. Задачы: выхаванне пачуцця ўсведамлення сябе, сваіх

асаблівасцей; фарміраванне адэкватнай самаацэнкі, развіццё імкнення да самаактуалізацыі, фарміраванне маральнага самавызначэння. Пятая заняткі кожнага этапу з'яўляліся аб'ектамі ў рабоце па ўдасканалванні пэўнага складальніка працэсу сацыяльнай адаптацыі. Дадзены этап уяўляў комплекс мерапрыемстваў, якія замацоўвалі навыкі, набытыя ў ходзе ўсяго навучання.

Прапанаваныя мерапрыемствы ўяўляюць сабой педагагічны комплекс, скіраваны на ўдасканалванне сацыяльна-ролевых паводзін старшакласнікаў з ЦПМ.

Па выніках гэтых мерапрыемстваў праводзілася псіхалага-педагагічная дыягностыка гатоўнасці старшакласнікаў з ЦПМ прыняць на сябе ў працэсе жыццядзейнасці сацыяльную ролю, што дазволіла ўявіць цэласную карціну працэсу сацыяльнай адаптацыі. Эфектыўнасць эксперыментальнага навучання ацэньвалася на аснове супастаўлення даных трох груп. Першая група — вынікі, атрыманыя пасля навучання, другая — да правядзення заняткаў, трэцяя — вынікі, паказаныя старшакласнікамі, якія прынялі ўдзел у канстатацыі, але не праходзілі курс прапанаваных заняткаў.

Аналіз вынікаў праведзеных заняткаў па нармалізацыі міжасобасных адносін і ўдасканалванні навыкаў сацыяльных паводзін дазволіў выдзеліць агульны крытэрыя якаснай ацэнкі з вызначэннем сфер: «адносінны ў сям'і», якая ўключае «адносінны да бацькі» і «адносінны да маці», «сяброўскія адносінны», якая адлюстроўвае якасны аналіз адносін да сябра (сяброўкі), «асаблівасці сацыяльных паводзін», якая адлюстроўвае сфарміраванасць жыццёвых мэт, адносін да будучыні, адчуванне віны за ранейшыя ўчынкі, адносінны да мінулага, адносінны да сябе, сацыяльную адэкватнасць паводзін і дапытлівасць, што ў далейшым дазволіць прадставіць карціну асаблівасцей сацыяльна-ролевых паводзін старшакласнікаў з ЦПМ.

Пасля навучання 75 % (да навучання — 23,1 %, без навучання — 30 %) прадэманстравалі сфарміраванасць сацыяльна значных станоўчых жыццёвых мэт, што з'яўляецца сведчаннем гатоўнасці прыняць актыўны ўдзел у грамадскім жыцці. Гэта пацвярджаецца і з'яўленнем у большасці ўпэўненасці ў рэальнасці далейшай асобнай і прафесійнай самарэалізацыі, чаму будзе садзейнічаць адсутнасць пасля навучання ў 60 % (да навучання — 21,5 %, без навучання — 15 %) пачуцця віны за свае ўчынкі, якое прымушала ці пасіўна адносіцца да таго, што адбываецца ў калектыве, каб не здзейсніць што-небудзь непрымальнае з пункту гледжання акружэння, ці дэманстратыўна парушаць нормы калектывісц-

кага супольнага жыцця, апраўдваючыся недаацэнкай з боку калектыву сваіх асобасных станоўчых характарыстык. З нармалізацыяй асобасных адносін да пачуцця ўласнай віны звязана і паляпшэнне ў 55 % адносін да мінулага (да навучання — 21,5 %), што дазваляе больш поўна самарэалізавацца ў будучым, не абцяжарваць сябе перажываннямі на конт чаго-небудзь, што адбылося раней, здольнымі выклікаць адмаўленне ад адносін з акружэннем, прыводзячы да дэструктурызацыі міжасобасных адносін. Без спецыяльных заняткаў адносін да падзей мінулага пачынаюць пагаршацца (станоўчая ацэнка мінулага засталася толькі ў 10 %).

Паляпшэнні адзначаны ў самаацэнцы, што непасрэдна звязана з набыццём і гатоўнасцю рэалізаваць жыццёвыя мэты ў 65 % (да навучання — 44,6 %, без навучання — 15 %). Без карэкцыйна-педагагічных заняткаў узровень самаацэнкі зніжаецца. Вера ў сябе, свае магчымасці ў большасці школьнікаў з ЦПМ пасля навучання адводзіць ім ролю актыўнай дзейнай асобы ў жыццядзейнасці калектыву. Аднак вышэйвыкладзенае сведчыць пра гатоўнасць быць раўнапраўным звязном групы ў пытаннях дасягнення агульназначных мэт.

Разгледжаныя змены, якія адбываюцца пасля навучання ў калектыве і з калектывам старшакласнікаў з ЦПМ, з'яўляюцца паказчыкам гатоўнасці школьнікаў да грамадскага ўзаемадзеяння, аднак найбольш значным паказчыкам стала павелічэнне колькасці дзяцей, гатовых да сацыяльна-адэкватных паводзін да 80 % (да навучання — 35 %, без навучання — 30 %), што сведчыць пра ўсведамленне неабходнасці дзейнічаць згодна з грамадскімі інтарэсамі. Становішча актыўнага ўдзельніка падзей прадугледжвае атрыманне новых ведаў, што не ўяўляецца магчымым без праяўлення дапытлівасці. Імкненне да набыцця новага ў 65 % (да навучання — 47,7 %, без навучання — 30 %) — паказчык дынамічнасці станоўчых змен у асабліва сцягах сацыяльных паводзін. Сям'я, якая з'яўляецца асноўнай малой групай у жыццядзейнасці дзяцей, служыць прыкладам для арганізацыі ўзаемаадносін з соц'юмам. Спрыяльныя сямейныя абставіны — важная ўмова стварэння камфортнасці і ў калектыве равеснікаў. Неспрыяльныя адносінны ў сям'і — прычына няўпэўненасці, а часам агрэсіўнасці ў паводзінах. Пра стан сямейных адносін пасля навучання можна было меркаваць па паляпшэнні ў 45 % дзяцей адносін да бацькі (да навучання — 27,7 %, без навучання — 20 %) і ў 70 % да маці (да навучання — 44,6 %, без навучання — 45 %), згодна з якімі можна гаварыць пра станоўчую дынаміку ў

сістэме ўнутрысямейнага ўзаемадзеяння. Станоўчая дынаміка адзначана ў 35 % і ў сістэме сяброўскіх узаемаадносін (да навучання — 23,1 %, без навучання — 5 %), што забяспечвае больш прадуктыўнае калектывісцкае супрацоўніцтва, папярэджваючы праяўленне агрэсіўнасці да акружэння, дазваляючы больш поўна самарэалізавацца ва ўмовах калектыву. Пра неабходнасць карэкцыйна-педагагічнай работы сведчыць і адзначанае пагаршэнне без спецыяльных мерапрыемстваў у сферы сяброўскіх узаемаадносін.

Няўнасць жыццёвага мэтапалагання, гатоўнасць да самастойнага прыняцця сацыяльна значных рашэнняў, здольнасць да самарэалізацыі з улікам папярэдняга вопыту, упэўненасць ва ўласных сілах, уменне адэкватна дзейнічаць у розных жыццёвых сітуацыях, цікавасць да таго, што адбываецца ў калектыве, з'яўляюцца паказчыкамі магчымасці быць лідэрам, пры гэтым адсутнасць імкнення да дамінавання сведчыць пра згоду падпарадкоўвацца патрабаванням каго-небудзь у выпадку прызнання іх правамернасці.

Вышэйвыкладзенае паказвае на змены пасля карэкцыйна-педагагічнага ўздзеяння ў калектыве старшакласнікаў з ЦПМ, якія раней у большасці сваёй імкнуліся да «выканання» ролі «лідэра», рэальна знаходзячыся ў ролі «дзіцяці». Аднак гаварыць пра гатоўнасць да прыняцця значных у грамадскім жыцці ролей «кіраўніка» і «падначаленага» (з чым кожны сутыкаецца ў прафесійнай дзейнасці) правамерна толькі пасля высвятлення, як такое сацыяльна-ролевае «размеркаванне» адбілася на ўзаемаадносінах у калектыве. У выпадку неспрыяльнага псіхалагічнага клімату жадаемыя сацыяльна-ролевыя паводзіны, скіраваныя на дасягненне калектыву значных мэт, не могуць быць рэалізаваны, паколькі з-за адсутнасці ўзаемаразумення паміж удзельнікамі любой сумеснай дзейнасці імкненне да «выканання» той ці іншай сацыяльнай ролі становіцца фіктыўным, бо не падмацоўваецца адэкватнымі рэакцыямі ў адказ астатніх удзельнікаў працэсу.

З мэтай вывучэння змен, якія адбыліся ў асяроддзі старшакласнікаў з ЦПМ пасля правядзення спецыяльных карэкцыйна-педагагічных заняткаў, увага была скіравана на дынаміку працэсу ўсведамлення дзецьмі свайго становішча ў калектыве і ацэнку самімі падспытнымі псіхалагічнай атмасферы, якая ўсталявалася ў групе. Зніжэнне колькасці дзяцей з 69,2 % да 45 % з завышаным узроўнем самаацэнкі (без навучання — 70 %), гэта значыць тых, хто разлічваў на большую колькасць выбараў, чым атрымалі, пры росце паказчыка дакладна вызначыўшых з 9,2 % да 30 % (без

спецыяльных заняткаў — 5 %) сведчыць пра адносную нармалізацыю псіхалагічнай атмасферы, пацверджаннем гэтага служыць і сфарміраваная пасля навучання асобная ацэнка вучнямі класа як адзінага калектыву, у якім 55 %, у параўнанні з 27,7 % да карэкцыйна-педагогічных заняткаў (без заняткаў — 0 %), не прызнаюць наяўнасць «ізаляваных». Здольнасць заняць становішча лідэра ў класе ў сукупнасці з прызнаннем правамернасці такой магчымасці і ў аднакласнікаў, гэта значыць, з адсутнасцю імкнення да абавязковага дамінавання, на фоне станоўчай калектывісцкай псіхалагічнай атмасферы неабходна разглядаць як гатоўнасць да «выканання» ў сістэме грамадскага ўзаемадзеяння сацыяльных ролей «кіраўніка» і «падначаленага». Такім чынам, праблему сацыяльнай адаптацыі дзяцей з ЦПМ неабходна разглядаць як псіхалага-педа-

гагічную, якая патрабуе прадуманага, правільна арганізаванага карэкцыйна-педагогічнага ўздзеяння, адным з кірункаў якога з'яўляецца фарміраванне і ўдасканалванне навыкаў сацыяльна-ролевых паводзін, што дазваляюць самарэалізаваць індывіду сукупнасць псіхалагічных уласцівасцей і форм паводзін для займання пэўнага становішча ў грамадстве.

#### SUMMARY

*The was the training experiment carried out with a special purpose to learn the process peculiarities of a social and psychological adaptation of the senior pupils with the strong speech problems. The results of this experiments has been generalized in the article. The materials of this experiment corroborate the opportunity of using the system of the correction influence in order to perfect the process of social adaptation of senior pupils with the strong speech problems at the specially organized classes.*

УДК 159.922.7

**В. У. Куляшова**

## **ТВОРЧАЕ РАЗВІЦЦЁ ДЗІЦЯЦІ Ў СЕНСОРНА-ПЕРЦЭПТЫЎНЫМ ПРАЦЭСЕ МУЗЫЧНА-ГУЛЬНЯВОЙ ДЗЕЙНАСЦІ**

**В**ядома, што сенсорныя працэсы ствараюць галіну пачуццёвага пазнання і з'яўляюцца зыходным звяном разумовага і фізічнага развіцця. Б. Г. Ананьеў на гэты конт падкрэслівае: «...головной мозг характеризуется не только моторной работой и речью, но, прежде всего, сенсорной работой» [1, с. 34].

Дзіця сутыкаецца ў жыцці з разнастайнасцю прадметаў, фарбаў, гукаў, форм і ўспрымае ўсе гэта нават без мэтанакіраванага ўздзеяння дарослага. На думку Л. А. Венгера, такое засваенне не можа быць паўнацэнным, да канца ўсвядомленым, калі няма адначасовага педагогічнага кіраўніцтва з боку дарослага. Ён адзначае, што «правильное восприятие формы, величины, цвета необходимо для успешного усвоения многих учебных предметов в школе, от него зависит формирование способностей ко многим видам творческой деятельности» [3, с. 5]. Л. А. Венгер сцвярджае, што сенсорнае выхаванне павінна займаць асаблівае месца сярод тых здольнасцей, якія забяспечваюць поспех музыканту, мастаку, пісьменніку, архітэктару, бо перадаюць найтанчэйшыя нюансы формы, колеру, гучання і іншых знешніх уласцівасцей прадметаў і з'яў. Гэтыя «нюансы» ўплываюцца ў канву сенсорных эталонаў. Менавіта таму іх засваенне

можа быць працяглым і складаным працэсам, які не абмяжоўваецца рамкамі толькі дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту. Сенсорны эталон, на нашу думку, — гэта своеасаблівая мадэль, якую неабходна затым «мадэліраваць» у адпаведнай сітуацыі, абапіраючыся на асэнсаваныя перцэптыўныя дзеянні. Мы лічым, што для дзіцяці важна не толькі засвоіць сенсорны эталон як падставу для развіцця музыкальных здольнасцей, але і ўмець прымяніць яго ўласцівасці ў адпаведнай сітуацыі.

Такім чынам, музычна-гульнявую дзейнасць, з аднаго боку, неабходна разглядаць як сродак навучання спосабам сенсорных дзеянняў, з другога — як шлях фарміравання сенсорнай культуры, з трэцяга — як «адзінкі вымярэння» творчых магчымасцей дзіцяці.

Н. А. Вятлугіна ў сваёй даследчай працы адносна дзіцячай музычнай творчасці адзначае, што этапы фарміравання гульнявых творчых дзеянняў павінны «строіцца на развіцці музыкальна-сенсорных способностей» [2, с. 154]. Таму ў гульнявых заданнях настаўніку неабходна вылучаць семантычныя і сенсорна-перцэптыўныя адзінкі, якія патрабуюць асэнсаванага засваення для павышэння ўзроўню творчых магчымасцей дзіцяці.

Наш вопыт паказвае, што настаўніку ў працэсе гульні для ўдасканалвання каардынацыі

рухаў патрэбна адначасова з музыка-сенсорнымі, семантычнымі эталонамі развучаць і сенсаматорныя. Засваенне вызначаных эталонаў дае магчымасць дзіцяці самастойна іх камбінаваць і ўвасабляць у гульнявы вобраз. Далей, захапляючыся працэсам пераўвасаблення, дзіця творча дапаўняе свае рытмадзейні новымі элементамі і лагічна падпарадкоўвае іх музычнаму твору. Такія моманты становяцца ступенькамі на шляху да творчага росту, у працэсе якога дзіця, па словах Я. У. Назайкінскага, развівае не толькі музыкальны слых, але і «мускульныя, двигательныя ощущения, представления, сопереживания... — базу ритмического восприятия» [6, с. 192].

Вядома, што працэс успрымання пачынаецца з агульнай арыенціровачнай мышачнай рэакцыі на дзеючы раздражняльнік. Таму, калі неабходна разгледзець аб'ект, прыслухацца да музыкальнага гуку, паспрабаваць рухацца ў адпаведным рытме, наша ўспрымання становіцца мэтанакіраваным актам, які ўключае паслядоўнасць перцэптыўных дзеянняў. Яны складаюцца ў сістэму: 1) пошук задуманага аб'екта; 2) выяўленне аб'екта; 3) даследаванне аб'екта: азнаямленне з дамінуючымі і характэрнымі прыметамі; 4) апазнанне аб'екта (аднясенне яго да вызначанай катэгорыі: новае або ўжо вядомае).

У дашкольным узросце ў дзіцяці пераважае фрагментарнае ўспрымання, гэта значыць у аб'екце, які яго зацікавіў, ён выдзяляе неістотныя дэталі, што не могуць у поўнай меры паўплываць на яго распазнаванне. Малодшы школьнік пераходзіць да больш дасканалых відаў перцэпцыі: аднаўляе ўсе яркія ўласцівасці, сувязі і адносіны, якія характэрны для музыкальнага твора, імправізацыі і гульнявых дзеянняў. Гэта гаворыць аб тым, што з узростам пры даследаванні музыкальнага вобраза, з'явы з мэтай атрымання дадатковай інфармацыі дзіця ўсведамляе значнасць зрокавых, слыхавых, мышачных, датыкальных адчуванняў у непасрэднай узаемасувязі.

У музыка-гульнявой дзейнасці сенсорна-перцэптыўныя дзеянні з'яўляюцца своеасаблівымі структурнымі адзінкамі. Яны дапамагаюць наблізіць канчатковы вынік, а іменна раскрыць вобраз твора з улікам сродкаў музыкальнай выразнасці.

Сенсорна-перцэптыўныя адзінкі можна вылучыць пры развучванні песні, слуханні музыкі, імправізацыі і іншых відах дзейнасці. Перцэптыўная паслядоўнасць можа мець такія варыянт: 1) слуханне твора; 2) гутарка з аналізам сродкаў музыкальнай выразнасці; 3) суаднясенне вызначаных рухаў на падставе асацыяцый з

ужо вядомымі сенсаматорнымі эталонамі; 4) пошук варыянта для ўвасаблення; 5) выкананне.

Можна канстатаваць, што музыка і гульнявыя рухі знаходзяцца ва ўзаемасувязі. Іх аб'ядноўвае тэматычны змест, дзе адметную ролю адыгрывае інтэрпрэтацыя музыкальных вобразаў у іх развіцці. Дакладнасць гэтым вобразам надаюць рухі, якія выражаюць змястоўную канву сюжэтна-ролевай гульні. Можна адзначыць, што музыка-сенсорныя здольнасці творча ўдасканалюцца ў сістэме перцэптыўных аперацый у гульнявой дзейнасці. Тут неабходна ўлічваць і тое, што па меры ўскладнення музыкальнай гульні і тых патрабаванняў, якія яна прад'яўляе да вобразнага адлюстравання сітуацыі, адбываецца выдзяленне больш дасканалых сенсорна-перцэптыўных дзеянняў, што ажыццяўляюцца ў плане пачуццёвага вобраза, «выказанага» рухальнымі дзеяннямі. На гэты конт Н. А. Вятлугіна заўважае, што сенсорна-перцэптыўныя працэсы неабходна разглядаць як пачуццёвую падставу для музыкальнага ўспрымання, якая «неотделима от последующей исполнительской, творческой, оценочной деятельности» [2, с. 185].

Інтэлектуальная дзейнасць чалавека фізіялагічна пачынае развівацца ў дзіцячым узросце, пры першым сутыкненні з навакольным асяроддзем. Вядома, што нованароджаны з першых дзён жыцця выяўляе здольнасці чуць і распазнаваць гукі па вышыні, тэмбры і гучанні. У яго дастатковае адчувальнае, кінестэзічнае пачуццё. Праз месяц у дзіцяці з'яўляецца першая «сацыяльная» ўсмешка ў адказ на зварот дарослага.

У аснове развіцця індывіда знаходзіцца зародкавае ядро здольнасцей. Мы зыходзілі з пазіцыі А. Р. Кавалёва аб тым, што задаткі — гэта «зародкавыя здольнасці», якія праяўляюцца пры першым сутыкненні з дзейнасцю. Так, рухальныя ўяўленні заўсёды звязаны з мышачнымі скарачэннямі, гукаўзнаўленне — з механізмам галасавога апарату і г. д.

Згодна з поглядамі А. У. Пятроўскага, здольнасці чалавека — гэта толькі магчымасці для набыцця ведаў і ўменняў. Адпаведна, дасягнуты ўзровень майстэрства ў той ці іншай справе — гэта сапраўднасць. Л. А. Венгер лічыць, што настаўніку неабходна вучыць дзяцей выконваць такія дзеянні з прадметамі, у выніку якіх яны самастойна адкрыюць тыя ці іншыя яго ўласцівасці, і толькі ў гэтым выпадку будуць зразумелымі і моцна засвоенымі. Ён адзначае, што кожны ўзростава перыяд адрозніваецца выбіральнай пачуццёваасцю да вызначаных відаў навучання. Таму наступным этапам у

развіцці дзіцяці мы вылучаем *сенсорна-семіятычны* ўзровень.

У перакладзе з грэчаскай мовы семіётыка — знак. Знак — гэта носьбіт інфармацыі, кампанент пазнавальнай дзейнасці чалавека. Дзіця праз гутарку з дарослымі засвойвае знакава-сімвалічныя кампаненты, і гэта спрыяе яго псіхічнаму развіццю. На ўроках музыкі гэтыя кампаненты набываюць сенсорна-эталонную структуру семіятычнай і семантычнай уласцівасцей, якія распаўсюджваюцца на зону гукавышыннага і слыхаварухальнага ўзаемадзеяння. Важна навучыць дзяцей «вырошчваць», уяўляць, вычляняць музычна-сенсорныя эталоны, а затым увасабляць іх у дзейнасці: спяванні, рытмічных рухах, дыдактычных гульнях і г. д.

Веды, якія ўзніклі як на семіятычнай, так і на семантычнай падставе, узаемазвязана ўплываюць на сэнсавы выраз, заснаваны на знаках. Па меры сталення дзіця пачынае звязваць семіятычныя знакавыя сістэмы з вызначанымі прадметамі, з'явамі, дзеяннямі і пры гэтым кіруюцца сваімі ўнутранымі пачуццямі. У выніку гэтага дзіця ўспрымае, напрыклад, карціну не толькі як след ад пэндзля мастака (семіятычны ўзровень), але і ўзнаўляе разумова тыя прадметы і падзеі, якія на ёй адлюстраваны (сенсорна-перцэптыўны ўзровень). Тое ж адбываецца з музыкай: дзіця не толькі чуе паток розных гукавых, рытмічных і тэмбравых спалучэнняў, але і імкнецца зразумець настрой музыкі, узнавіць «рысы» музычнага вобраза.

Вядома, што нескладаная метрычная пульсацыя лёгка ўзнаўляецца ў хадзьбе, рухах танцавальнага і маршавага характару. Менавіта музыка надае асаблівую выразнасць рухам, пры дапамозе якіх перадаецца настрой, змест і дынаміка пачуццяў.

Такім чынам, знакавыя сістэмы семіятычнага ўзроўню пераўтвараюцца ў *сенсорна-семантычныя* эталоны, якія адлюстроўваюць адносіны паміж азначаючым і азначаемым. На гэтым этапе неабходна навучыць дзяцей выкарыстоўваць розныя знакі ў сукупнасці іх сувязей паміж сабою для пашырэння і паглыблення разумовых функцый у новых умовах.

Гульні з пункту гледжання семантыкі адпавядаюць творчай дзейнасці. Семантыка арыентавана на вывучэнне цэльных і нечлянімых музычных паняццяў, якія фарміруюцца ў выніку спроб і памылак у перцэптыўным працэсе. Выкарыстанне знакавых сенсорных эталонаў у музычна-гульнявай дзейнасці, як правіла, утрымлівае элементы творчага ўвасаблення.

Чацвёрты ўзровень развіцця — *сенсорна-перцэптыўны*. Гэты этап дазваляе дзіцяці дабівацца паслядоўнасці, свядомасці ў дзеяннях,

якія выконвае, для дасягнення жаданага выніку. Псіхолагі лічаць, што вылучэнне дзвюх стадыяў апрацоўкі музычнай і іншай інфармацыі — сенсорнай і перцэптыўнай — пераважна з'яўляецца абстрактным. Сенсорныя і перцэптыўныя працэсы цяжка аддзяліць ад аднаго, як лад і танальнасць, метр і рытм, гук і тэмбр або як адбываецца паслядоўнае развіццё галоўнай і пабочнай тэмы ў сімфанічным творы. Значыць, адлюстраванне чалавекам уздзеянняў навакольнага жыцця адбываецца на ўзроўні пазнавальных псіхічных працэсаў: сенсорна-перцэптыўных, мнемічных, інтэлектуальных.

Пяты ўзровень развіцця — *сенсаматорны*. Для малодшага школьнага ўзросту сензітывны перыяд звязаны з развіццём каардынацыі рухаў. Тут сенсорная сістэма супадпарадкавана развіццю маторнай сістэмы, гэта значыць, сенсорная інфармацыя, якая паступае ад аналізатараў, ажыццяўляе запуск, рэгуляцыю, кантроль і карэкцыю рухаў. У нас выклікае цікавасць комплекс рухаў пад музыку, які спрыяў бы развіццю творчых здольнасцей вучня. Выконваючы самую простую камбінацыю рухаў упершыню, вучань напружаны, сканцэнтраваны на паслядоўнасці элементаў; назіраюцца парушэнні ў рабоце мышцаў і суставаў.

Распрацаваная намі сістэма сенсаматорных эталонаў (для галавы, рук, ног, тулава і рук) дапаможа дзіцяці: 1) узабагаціць сваю маторную сферу на матэрыяле музычна-гульнявых дзеянняў; 2) скаардынаваць рухальную актыўнасць згодна з патрабаваннямі; 3) спалучыць рухі асобных частак цела з прасторавым (напрамак, размах), часавым (паслядоўнасць, адначасовасць, рытм) і сілавым (дынаміка) параметрамі; 4) набыць уяўленні пра рухі, спосабы іх увасаблення з далейшай рэфлексіяй гэтых дзеянняў; 5) комплексна выкарыстаць зрокавыя, слыхавыя, кінестэзічныя адчуванні, абпіраючыся на сістэму сенсорна-перцэптыўных працэсаў у розных музычна-гульнявых сітуацыях.

Варта адзначыць, што пры развучванні комплексу сенсаматорных эталонаў актывізуецца эмацыянальна-валявая сфера дзіцяці, якая звязана са станоўчымі вынікамі, усвядомленасцю значнасці вывучаных рухаў для далейшага самавыражэння ў элементах творчасці.

Шосты ўзровень развіцця — *рэфлексійны*. Рэфлексія — гэта працэс пазнання сябе, сваіх здольнасцей і дзеянняў, унутраных псіхічных актаў і стану. Рэфлексійная пазіцыя дзіцяці выяўляецца: 1) пры ўзнікненні матывацыі да самаразвіцця, гэта значыць рэальнае Я звязваецца з наяўнасцю эталона (жаданага Я); 2) пры перапрацоўцы даных пачуццёвага вопыту і сенсорна-семантычнай інфармацыі;

3) пры ўсведамленні недастатковасці ўласных ведаў і спосабаў дзеянняў для вырашэння канкрэтнай задачы (вучань свядома акрэслівае ўзровень уласных ведаў і няведання); 4) пры ўзнаўленні здольнасцей, ведаў, асабістых якасцей свайго аднакласніка ў працэсе сумеснай вучэбнай дзейнасці; 5) пры інтуітыўным пазнанні логікі будучых дзеянняў, сутнасці некаторых рэчаў і г. д.

Такім чынам, узровень свайго развіцця дзіця вучыцца фіксаваць праз саманазіранні, самаразважанні, самааналіз, а настаўнік стварае ўмовы для творчай дзейнасці на ўроку.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. / под ред. А. А. Бодалева. М., 1980. Т. 2.
2. *Ветлугина Н. А.* Музыкальное развитие ребенка. М., 1967.
3. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: пособие для воспитателя детского сада / под ред. Л. А. Венгера. М., 1978.
4. *Кулешова О. В.* Развитие сенсорных способностей и перцептивных действий в музыкально-игровой деятельности младших школьников // Начальное образование XXI века: межвуз. сб. науч.-метод. ст. / под ред. Р. И. Желбановой. Брянск, 2002. С. 100—105.
5. *Куляшова В. У.* Дыдактычныя гульні-інсценіроўкі на ўроках музыкі ў падрыхтоўчым класе // Совершенствование подготовки учителей начальных классов в свете реформирования высшей и общеобразовательной школы: сб. науч. ст. Мозырь, 2002. С. 117—121.
6. *Назайкинский Е. В.* О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
7. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
8. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко и др.; под ред. Г. М. Цыпина. М., 2003.

#### SUMMARY

*The levels of development of a child on the way to the process of creation are picked out in the article. The author draws a conclusion that sensory-perceptive processes are the main structural elements for a creative development of a child in a musical-playing activity.*

УДК 159.928.235:78

**К. С. Смірнова**

## МУЗЫКАЛЬНАЕ МЫСЛЕННЕ Ў КАНТЭКСЦЕ МЫСЛІЦЕЛЬНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ЧАЛАВЕКА

Якаснае пераўтварэнне сістэмы падрыхтоўкі музыканта да сучаснай вышэйшай школы нацэлена на пераход да інтэнсіўна-фундаментальнага навучання пры істотнай актывізацыі мысліцельнай дзейнасці, напрамую звязанай з развіццём мыслення. Развіццё музыкальнага мыслення — галоўная частка ў навучанні музыканта-выканаўцы. Праблема музыкальнага мыслення ў розных аспектах узнімаецца ў многіх даследаваннях, прыцягвае да сябе ўвагу музыказнаўцаў, псіхалагаў, філосафаў, літаратуразнаўцаў, лінгвістаў, матэматыкаў, а таксама прадстаўнікоў тэорыі інфармацыі і кібернетыкі. Адным з аспектаў вывучэння дадзенай праблемы з'яўляецца аналіз музыкальнага мыслення ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека.

А. В. Луначарскі — адзін з першых тэарэтыкаў, які звярнуў увагу на праблему музыкальнага мыслення ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека, адзначае: «...мы не можам не сагласіцца з тым, што здесь (в музыке.— **К. С.**)

есть своеобразный процесс мышления, своеобразная логика — не менее обязательная, необходимая, чем в мышлении понятиями и словесной речи, но все-таки иная» [1, с. 47]. Тым самым ён звяртае ўвагу на тое, што музыкальнае мысленне не зводзіцца толькі да лагічна-паняційнага мыслення чалавека.

Ідэя А. В. Луначарскага знаходзіць працяг ва ўступным артыкуле М. Г. Араноўскага да зборніка «Проблемы музыкального мышления». Аўтар указвае: «Хотя область понятий и логических операций играет известную роль как в процессе создания музыкального произведения, так и при его восприятии, совершенно ясно, что не она определяет специфику музыкального мышления». І далей: «...музыка есть особый вид интеллектуальной деятельности, в чем-то очень близкой мышлению и, наряду с этим, протекающей в иных формах и по другим законам» [2, с. 4].

Гэты пункт гледжання раздзяляе і Г. Б. Зулумян у артыкуле «К вопросу о соотношении идеи и структуры музыкального произведе-

денія», дзе даследуе лагічны (логіка-музычны) бок музыкальнага мыслення як канструктыўна-мастацкую арганізацыю моўных сродкаў музычнага твора. Абапіраючыся на выказванне А. В. Луначарскага, аўтар фармулюе адметны бок логікі музыкальнага мыслення ад логікі паняццёвага мыслення чалавека: «Если последнее из нескольких противоречивых явлений допускает лишь одно правильное решение, то в музыкальной логике возможно не единственное решение, а любое из допустимых оснований» [3, с. 88]. На думку аўтара, з магчымых варыянтаў музычная логіка выбірае тое рашэнне, якое будзе адпавядаць стылістычным асаблівасцям эпохі, нацыянальнай характарыстыцы і індывідуальнаму светапогляду музыканта.

Далейшая распрацоўка праблемы прадстаўлена ў працы Н. В. Суславай «Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности». З пазіцыі аўтара, суджэнні і вывады аб музыцы з'яўляюцца вынікамі эмацыянальнага перажывання музыкі. Думку аб непаняццёвага музычнага мыслення аўтар аргументуе тым, што менавіта з супастаўлення асобных эмацыянальных перажыванняў вырастае «переживание логики развертывания художественного образа» [4, с. 24]. Дадзеная выснова дазволіла ёй сцвярджаць, што музыкальнае мысленне па сваёй прыродзе непаняццёвае, паколькі перавод (вербалізацыя) эмацыянальных перажыванняў у музычныя паняцці і суджэнні ёсць акт якасна іншага мыслення, а менавіта звычайнай мысліцельнай дзейнасці чалавека.

Іншы падыход да праблемы суадносін музычнага мыслення і агульнай музычнай дзейнасці чалавека знаходзім у артыкуле Ю. М. Рагса і А. М. Чо «Музыкальное мышление в свете психологических закономерностей музыкально-слухового процесса». Аўтары прытрымліваюцца супрацьлеглай пазіцыі на гэту праблему, падкрэсліваюць, што музыкальнае мысленне неаддзельнае ад усёй мысліцельнай дзейнасці чалавека. Сутнасць музыкальнага мыслення аўтары бачаць у *інтэграцыі ў ім асноўных рыс агульнага мысліцельнага працэсу*, надзеленыя спецыфічнай мастацка-музычнай характарыстыкай: «...функциональная взаимосвязь музыкального мышления с общими закономерностями единой мыслительной деятельности требует обязательного включения последних в систему музыкального мышления» [5, с. 78].

Развіццё гэты аспект праблемы знаходзіць у працах В. Ю. Озерава, І. А. Катлярэўскага, Л. І. Дыса, Н. А. Гарухінай, дзе музыкальнае мысленне разглядаецца з пункту гледжання

*катэгарыяльнага* падыходу. У рамках гэтага падыходу дэкларыруецца адзінства агульнага мысліцельнага працэсу і музыкальнага мыслення, а таксама абгрунтоўваецца магчымасць дэфінавання музыкальна-мысліцельнага працэсу спецыяльнымі музыказнаўчымі тэрмінамі. В. Ю. Озераў у артыкуле «Теория музыкального мышления и проблемы изучения целостности в музыке» разглядае катэгарыяльны падыход як найбольш значны для стварэння тэорыі музыкальнага мыслення. Эмацыянальна-вобразную і паняццёва-лагічную накіраванасць мысліцельнай дзейнасці чалавека аўтар разумее як своеасаблівы працэс пазнання, што працякае як у музыцы, так і ў навучы, падкрэсліваючы агульнасць іх катэгарыяльнай сістэмы. Музыкальнае мастацтва ёсць «духоўная мысліцельная дзейнасць чалавека», яно «апеллюе не толькі к узкому кругу профессиональных способностей композитора или исполнителя, к художественному специфическому опыту слушателя, но ко всей *совокупности мыслительных способностей* человека как личности и как общественного существа» [6, с. 173].

Падобны пункт гледжання адстойвае І. Катлярэўскі. У артыкуле «К вопросу о *понятности* музыкального мышления» аўтар вызначае істотныя характарыстыкі музыкальнага мыслення, якія заключаюцца ў «катэгорыяльным синтезе матэрыяльна-практычнага і духоўнага опыта, фіксуемага всей системой языковых средств, вовлеченных в процесс музыкального творчества (стварэння, выканання, успрымання.— *К. С.*)» [7, с. 34]. Аўтар разглядае мысліцельную дзейнасць, якая забяспечваецца агульнасцю яе форм — суджэнне, паняцце, вывад — для ўсіх сфер функцыянавання мысліцельнай дзейнасці: навуковай, тэхнічнай, мастацкай, у тым ліку музычнай. Музыкальнае мысленне, на думку аўтара, таксама цэласнае і паняццёвае ў сваёй аснове, паколькі рэзультаты музыкальна-мысліцельнай дзейнасці чалавека могуць, з аднаго боку, матэрыялізавацца ў словы (паясненні музыказнаўцы, педагога, дырыжора і г. д., а з другога — праяўляцца ў рэзультатах практычнай дзейнасці выканаўцы (інтэрпрэтацыя музычнага твора), кампазітара (нотны тэкст твора). У гэтай сувязі І. Катлярэўскі падкрэслівае, што «попытки разобщить эти формы высказывания мыслей, как принадлежащие разным типам мышления (композиторское, исполнительское, музыковедческое, слушательское и т. д.) разрушают целостность мыслительных актов, обедняют процесс мышления» [7, с. 31].

Пытанне паняццёвага музыкальнага мыслення знаходзіць працяг у артыкуле Л. Дыса

«Исследование проблем музыкального мышления: перспективы компьютерной реализации» [8]. На думку аўтара, музыкальнае мысленне, як і мысленне ў цэлым, мае паняццыйны характар. Яно рэалізуецца ў музыцы з дапамогай спецыяльных *тэрмінаў*, якія аб'ектыўна адлюстроўваюць мысліцельныя акты, што ў ёй адбываюцца: катэгорыі развіцця і абагульнення, інтанацыйнага працэсу і г. д. Гэта дазволіла яму распрацаваць канцэпцыю сістэмных якасцей катэгарыяльнага апарату музыказнаўства [8].

У артыкуле «Музыкальное мышление как объект исследования», Л. І. Дыс піша: «музыкальное мышление, являясь частью более широкой категории — мышления художественного — и включаясь в общее понимание мышления как вида человеческой деятельности, в то же время обладает вполне определенной специфичностью, связанной, с одной стороны, с выявлением отношения как сущностной характеристики целевой направленности данного типа мышления, с другой стороны — с интонационной сущностью данного процесса. Последнее проявляется на уровне базовых элементов — мыслительных моделей (интонационные понятия, категории, теории). Они могут быть вербализованы посредством категориального аппарата музыковедения» [9, с. 42].

Праблема паняццыйнасці музыкальнага мыслення актуалізуецца і ў дысертацыйным даследаванні Л. С. Самсанідзе «Истоки развития музыкального мышления». Музыка, як «спецыфічны феномен рэчаіснасці», адзначае аўтар, патрабуе асаблівага падыходу да вызначэння паняцця «мысленне», паколькі «орудием мышления является язык, музыка же имеет свою, собственную систему выразительных средств, и вербальный язык как средство отражения не участвует в создании звуковой реальности музыки. Однако если познание любого явления плод человеческого мышления, участие этой функции бесспорно также в музыкальной деятельности, какой бы специфической она не являлась» [10, с. 3]. Аўтар вызначае музыкальнае мысленне як адзінства інтанацыйнага і лагічнага, як «сукупнасць перажывання і разумення», у сувязі з чым падкрэслівае, што на ўсіх трох узроўнях стварэння мастацкага музычнага вобраза (кампазітарам, выканаўцам, слухачом), працэс мыслення абапіраецца на паняццыйнасць. «Вместе с музыкальным языком, вербальный язык является необходимым орудием, без которого невозможен как процесс сочинения, также исполнительская деятельность и само подлинное восприятие музыки» [10, с. 36].

Спецыфіка музыкальнага мыслення з пункту гледжання псіхалогіі прадстаўлена ў многіх працах. Як вядома, агульная псіхалогія выдзяляе тры віды мыслення: *лагічнае* (тэарэтычнае), *вобразнае* і *дзеяснае* (практычнае). Лагічнае мысленне — гэта мысленне абстрактнымі паняццямі, яно працякае ў вербальнай форме і цесна звязана з мовай; вобразнае мысленне аперыруе рознымі вобразнымі ўяўленнямі і асацыяцыямі (зрокавымі, слыхавымі і інш.), практычнае або дзейснае мысленне, што адбываецца ў ходзе практычнай дзейнасці, непасрэдна накіравана на вырашэнне практычных задач.

Даследчыкі музычнай псіхалогіі Н. М. Токіна, В. І. Пятрушын выкарыстоўваюць гэтыя азначэнні для абазначэння мысліцельных працэсаў, звязаных з іх практычнай дзейнасцю. Н. М. Токіна ў працы «Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества» [11] праводзіць параўнальнае вывучэнне прымет і функцыянальных уласцівасцей дзейнасці музыканта-выканаўцы ў працэсе яго работы над музычным творам, разглядаючы музыкальнае мысленне ў адзінстве трох пачаткаў: тэарэтычнага, практычнага (наглядна-дзеяснага) і вобразнага музыкальнага мыслення.

Тэарэтычнае мысленне, на думку аўтара, неабходна музыканту-выканаўцу для пранікнення ў ідэйную задуму твора, спасціжэння яго стылявых асаблівасцей, асаблівасцей структуры і г. д. Практычнае, або наглядна-дзеяснае, мысленне выражаецца ў арганізацыі працэсу работы музыканта (у выбары аплікатуры, дадатковых практыкаванняў і г. д.). Вобразнае мысленне выкарыстоўвае гукавыя, зрокавыя і эмацыянальныя асацыяцыі для стварэння мастацкага музыкальнага вобраза твора. Такім чынам, можна гаварыць аб тым, што Н. М. Токіна напрамую звязвае музыкальнае мысленне музыканта-выканаўцы з усёй мысліцельнай дзейнасцю чалавека. Адзначаючы актыўны ўдзел усіх трох відаў мыслення ў творчай дзейнасці музыканта-выканаўцы, у якасці прыярытэтнага аўтар выдзяляе вобразнае мысленне як спалучэнне эмацыянальных адносін да музыкі і перажывання яе сэнсавага зместу.

Важным для нашага даследавання з'яўляецца аналіз праблемы суадносін музыкальнага мыслення і ўсёй мысліцельнай дзейнасці чалавека, прадпрыняты М. Ш. Бонфельдам у працы «Музыка: Язык. Речь. Мышление». Да вывучэння паняцця «музыкальнае мысленне» аўтар падыходзіць фундаментальна, выдзяляе такія яго спецыфічныя бакі: 1) «музыка як мысленне», 2) «мысленне музыкай», 3) «музыкальнае мысленне» як такое. Кожнае з пералічаных паняццяў аўтар разглядае як «выделенную в



процесе навучнага аналізу грань аднаго патока мыслі, воплошанага ў музычную мову» [12]. На думку М. Ш. Бонфельда, у логіцы разгортвання структуры музычнага твора можна бачыць «аналаг мысліцельнай дзейнасці чалавека», «аналаг агульналагічнага абстрактнага мыслення» і, такім чынам, «успрымаць музыку як мысленне». Пад паняццем «музыка як мысленне» аўтар разумее арганізацыю музычнай ткані твора «па законах агульналагічных катэгорый і працягання працэсу мыслення ў іх агульнапаняццёвай, дыскурсіўна-лагічнай форме. Пры гэтым дэфініцыя «мысленне музыкой» М. Ш. Бонфельд выражае разнавіднасць невербальнага мыслення, «субстратам-носьбітам значэння ў якім з'яўляюцца гукі і цішыня ў іх эстэтычнай упарадкаванасці» [12].

Абгрунтоўваючы факт існавання мыслення, не апасродкаванага слоўным маўленнем, аўтар даказвае незалежнасць працэсу «мыслення музыкой» ад дзейнасці, заснаванай на вербальных сістэмах кадзіравання. У гэтым выпадку «музычная мова па асноўных сутнасцях уласцівасцях аказваецца падобнай мастацкай мове ў любой яе разнавіднасці» [12], што прыводзіць аўтара да наступнага вываду: «мысленне музыкой» з'яўляецца адной з форм мастацкага мыслення, якое ў гэтай якасці можа называцца «музыкальным мысленнем» як разнавіднасці «мастацкага кантынুальнага мыслення, уласцівага ўсім відам мастацтва» [там жа]. Пры гэтым кантынуальнае мысленне М. Ш. Бонфельд вызначае як «спецыфічны мысліцельны працэс», які адзначаны: а) нерасчлянёнасцю, непарыўнасцю; б) цеснымі сувязямі з вобразнай, эматыўнай сферай; в) прынцыповай нейсвядомленасцю [там жа].

Аналіз навуковай літаратуры па праблеме музычнага мыслення ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека ўказвае на значнасць і актуальнасць дадзенай праблемы. Пры наяўнасці разнастайных падыходаў да яе вырашэння можна канстатаваць, што ў пазіцыях і вывадах вучоных прасочваюцца пэўныя пункты сутыкнення. Так, асноўным спосабам існавання музычнага мыслення аўтары вызначаюць яго быццё ў якасці музыкальна-мысліцельнага працэсу як *спецыфічнага віду чалавечай мысліцельнай дзейнасці*. Гэта пацвярджаецца ў навуковых даследаваннях як музыказнаўцаў, так і псіхолагаў. Аўтары прыходзяць да вываду, што такія віды чалавечага мыслення, як лагічнае, вобразнае, дзейснае, у поўнай меры праяўляюцца ў музычнай дзейнасці кампазітара, выканаўцы, слухача, музыказнаўцы. Больш таго, у працэсе іх мысліцельнай дзейнасці ўдзельнічаюць усе *тыпы*

мыслення чалавека: рацыянальнае, эмацыянальнае, рэпрадуктыўнае, прадуктыўнае, нейсвядомленае (інтуітыўнае) і інш.

Розныя погляды на ўказаную праблему абумоўлены канцэнтрацыяй увагі аўтараў на пэўным боку даследуемай з'явы. Так, пры разглядзе эмацыянальнага (невербальнага) аспекту музычнага мыслення падкрэсліваецца непаняццёвая сутнасць музычнага мыслення, для якой не ўласціва логіка паняццёвага мыслення. Гэты бок музычнага мыслення М. Ш. Бонфельд называе «мысленнем музыкой, а псіхалогія — вобразным мысленнем, якое апераўруе рознымі зрокавымі, слыхавымі і іншымі ўяўленнямі і асацыяцыямі. Пры гэтым значнай прыметай вобразнага мыслення псіхалогія называе не нагляднасць вобраза, а яго выразнасць [13], што асабліва важна для мастацкага мыслення, часткай якога з'яўляецца музычнае мысленне. Падкрэслім, што на раўне з вобразным мысленнем, двума іншымі бакамі музыкальнага мыслення выступаюць: а) *паняццёвае* (лагічнае) мысленне, без якога немагчыма асэнсаванне стылявых, жанравых асаблівасцей музычнага твора, яго формы і драматургічнага развіцця; б) *дзейснае* мысленне, што рэалізуецца ў творчай дзейнасці кампазітара і музыканта-выканаўцы (у працэсе развучвання і выканання музычнага твора на эстрадзе).

Такім чынам, музыкальнае мысленне ёсць асаблівае від духоўнай мысліцельнай дзейнасці чалавека, які валодае вядомай самастойнасцю ў адносінах да іншых відаў яго інтэлектуальнай дзейнасці. Выступаючы ў трыадзінстве лагічнага, вобразнага і дзейснага, музыкальнае мысленне ёсць музыкальна-мысліцельны працэс як здольнасць успрымаць вобразна-сэнсавы змест музыкі і ўменне апераўраваць ім для стварэння ўласнай мастацкай канцэпцыі, абумоўленай канкрэтным зместам музычнага твора.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Луначарский А. В.* О теории ладового ритма // Яворский Б. Воспоминания, статьи, переписка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1972. Т. С. 36—58.
2. Проблемы музыкального мышления: сб. ст. / сост. и ред. М. Г. Арановский. М., 1974. С. 59—74.
3. *Зулумян Г. Б.* К вопросу о соотношении идеи и структуры музыкального произведения // Вестник МГУ. 1975. № 1. Серия 8. Философия. С. 81—91.
4. *Подуровский В. М., Сулова Н. В.* Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.
5. *Рагс Ю. Н., Чо Е.* Музыкальное мышление в свете психологических закономерностей музыкально-слухового процесса // Психологические и

- педагогические проблемы музыкального образования : межвуз. сб. тр. / сост. В. М. Цеханский. Новосибирск, 1986. Вып. 4. С. 76—85.
6. *Озеров В. Ю.* Теория музыкального мышления и проблемы изучения целостности в музыке // Методологические вопросы теоретического музыкознания : тр. ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 22. М., 1975. С. 173—234.
  7. *Котляревский И. А.* К вопросу о понятийности музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. / сост. Л. И. Дыс. Киев, 1989. С. 35—44.
  8. *Дыс Л. И.* Исследование проблем музыкального мышления: перспективы компьютерной реализации // Музыкальное мышление: проблемы анализа и моделирования : сб. науч. тр. Киев, 1988. С. 30—37.
  9. *Дыс Л. И.* Музыкальное мышление как объект исследования // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования : сб. ст. / сост. Л. И. Дыс. Киев, 1989. С. 35—44.
  10. *Самсонидзе Л. С.* Истоки развития музыкального мышления : автореф. дис. ... д-ра искусств. и психол. наук. Тбилиси, 1993.
  11. *Токина Н. Н.* Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. Саратов, 1972.
  12. *Бонфельд М. Ш.* Музыка: Язык. Речь. Мышление // [www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/0102.htm](http://www.booksite.ru/fulltext/bon/fel/bonfeld/0102.htm)
  13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2002.

#### SUMMARY

*The article is aimed at representation of different points of view on the problem of musical thinking, which is presented in the broad panorama of scientific investigations. We identify the most distinctly expressed aspect of this problem, such as musical thinking in the context of the cogitative activity of a man.*

УДК 159.99

**Н. Я. Анціпава**

## ПРАЯЎЛЕННЕ СВАБОДЫ Ў ПРАСТОРЫ МАСТАЦКІХ АДНОСІН

Суб'ект надзяляе сэнсам свае адносіны з іншымі суб'ектамі і аб'ектамі, а таксама папаўняе свядомасць сэнсавым утварэннем у залежнасці ад адносін. Ступень адносін паміж суб'ектамі і аб'ектамі можа быць рознай. Паколькі свабода з'яўляецца шматгранным вобразам (свабодны чалавек, пусты збан, сетка камунікацый, «Свабода» Дэлакруза і г. д.) і інтэрпрэтарам у розных галінах ведаў, правамерна разглядаць праяўленне свабоды ў прасторы мастацкіх адносін.

Адносіны, якія суб'ект устанаўлівае з Сусветам, уяўляюць сетку вобразаў, не заўсёды да канца асэнсаваных, але зафіксаваных у мове. А. Ю. Арцём'ева лічыць, што «предметами в субъектно-объектных отношениях являются не вещи, не объекты, ситуации, явления, а свернутые следы взаимодействия с ними, некоторое состояние, реализация в здесь-и-сейчас образа мира» [2]. Суб'ект не проста адлюстроўвае ў сваёй свядомасці рэальныя аб'екты, дзеянні, падзеі, а пераводзіць іх у мастацкія вобразы.

Вобразы, звязаныя з вызначанай з'явай, іншым вобразам і перададзеныя пры дапамозе канкрэтных (напрыклад, у М. Цвятаевай: «расстояние, версты, дали») і абстрактных (там жа: «в две руки развели, распяв») паняццяў, становяцца мастацкімі. Суб'ект так ці інакш афармляе сваё быццё па-мастацку, метафарычна, вырашае тым самым адразу праблему і свабоды, і залежнасці, узаемазамышае іх. Та-

кім чынам, ён пашырае прастору быцця, а «задача человека,— зазначае Э. Фром,— расшыраць пространство своей судьбы, укреплять то, что содействует жизни, в противоположность тому, что ведет к смерти» [5, с. 23]. Дз. А. Лявонцьеў лічыць, што асоба — гэта «форма существования человека, которая занимает едва заметное место среди других, более примитивных форм его существования, затем все большее и большее и, наконец, становится абсолютно преобладающей» [3, с. 12].

У выніку асоба будзе свой свет у рамках быцця ўвогуле, свет у Сусвеце, які ўяўляе адначасова і рэальную прастору (любыя ўзаемаадносіны любых груп суб'ектаў), і рэальную, якая пераўтворана ў віртуальную прастору з дапамогай мастацкага ўяўлення.

Гэта дазваляе пашырыць уяўленне аб прасторы мастацкіх адносін, якія разглядаюцца ў першую чаргу як адносіны да мастацтва, успрыманне мастацтва, мастацкія адносіны да асяроддзя (Т. А. Бакурадзе, Т. Ю. Быстрова, М. С. Каган, Я. П. Крупнік, А. А. Мелік-Пашаеў, С. Х. Рапапорт, Г. Руубер, Ю. І. Сыраежкіна) [1]. Да ўсяго, праблема мастацкіх адносін вывучаецца ў рамках асобных відаў мастацкай дзейнасці.

**Віртуальная прастора.** Уяўляе ўзаемадзеянне вобразаў у кантэксце сюжэта твора, узаемаабумоўленасць вобраза і самога твора: формы, мастацкіх сродкаў, ідэі. Вобраз можа прымаць усю форму твора («Мысліцель» А. Радэна, «Машанька» У. Набокава) і выця-

сняць астатнія вобразы, убіраць у сябе вобраз аўтара, які знаходзіцца пад яго ўладай. І набыванне ў форму з'яўляецца для творцы вышываннем. Мастацкі вобраз можа быць часткай твора, раскрываць унутраны дыялог аўтара, яго тоеснасць і разатаясамліванне. Вобраз можа выходзіць за мяжу формы, жыць у соцыуме [1]. Так, вобраз становіцца больш рэальным, чым яго ўтваральнік, якога можна вызначыць як другасны мастацкі вобраз.

У мастацкай прасторы твора мастацтва адбываюцца мастацкія адносіны герояў, якія выступаюць несвядомай праекцыяй аўтара, свядомай праекцыяй жадаемых адносін як зафіксаваная фантазія, мара. «Тайна художественного таланта в том, чтобы переводить всерьез жизнь свою в слово», — зазначае М. М. Прышвін. Т. Ю. Быстрова выказвае думку аб тым, што мастак слухае голас прыроды і прадудыруе ў суадносінах з разуменнем. Віртуальная прастора можа разглядацца і як прастора «без мяне», яна існуе, але мяне як суб'екта гэтай прасторы там няма.

**Рэальна-віртуальная прастора.** Уяўляе некаторыя адносіны да аб'екта мастацтва або да персаніфікаванага аб'екта (напрыклад, да кветкі); актывізацыю генетычных вобразаў (вобразаў «да мяне»). Таксама яго можна трактаваць як узаемаадносіны аўтара і вобраза, аўтара і твора, суб'екта-сузіральніка і вобраза або твора. У якасці суб'ектаў могуць выступаць як асобныя індывіды, так і групы, і грамадства наогул.

Часта сам аўтар знаходзіцца ў такім віртуальна-рэальным свеце, дзе аб'екты і суб'екты з'яўляюцца для яго вобразамі, якія ён стварае. П. Фларэнскі сцвярджае, што «пространство может быть объяснено силовым полем вещей, как и вещи — строением пространства. Строение пространства есть кривизна его, а силовое поле вещей — совокупность сил данной области, определяющих своеобразие нашего здесь опыта» [4].

Менавіта ў гэтай прасторы асоба будзе каштоўнасна-сэнсавыя адносіны ў рамках парадэгмы: свабода — залежнасць. Чалавек, на думку Э. Фрома, «не бывает свободен от дихотомии своего существования: он не может лишиться себя своего сознания, даже если бы очень этого захотел, он не может лишиться себя своего тела, пока жив, а его тело заставляет его хотеть жить» [5, с. 90]. Дамінаванне над суб'ектамі і пакарэнне ім з'яўляецца асновай пераносу на аб'екты: суб'ект выбірае форму ўзаемадзеяння. Мастацкая форма дазваляе здзейсніць трансцэндэнцыю і пайсці, хаця і на некаторы час, ад выбару. «Артист, — піша П. І. Чайкоўскі, — живет двойною жизнью:

общечеловеческой и артистической, причем обе эти жизни текут иногда вместе».

Узнікненне, існаванне і жыццяздольнасць вобразаў у сэнсавым полі індывідуальна для кожнай асобы.

Калі асоба пападае ў тое асяроддзе, дзе могуць развівацца яе задаткі, і знаходзіцца ў ім працяглы час, тады адбываецца папаўненне сэнсавымі ўтварэннямі, ажыццяўляецца іх трансцэндэнтальны пераход па гарызанталі (рэцыпіента) і вертыкалі (у філагенезе), трансфармуюцца сэнсавыя ўтварэнні ў новыя.

Па Дз. М. Узнадзе, фарміраванне цэласна псіхічнага кірунку адбываецца на аснове сацыяльнага ўздзеяння і ўнутраных даных індывіда. Пры несупадзенні мастацкай дзейнасці і генетычнай прасторы асоба можа быць адаптавана да гэтай мастацкай прасторы, прыняць і рэпрадудыраваць гатовыя вобразы на фоне рэтраспекцыі і рэмінісцэнцыі вобразаў генетычных (выясненне адных вобразаў іншымі будзе ажыццяўляцца з улікам тых утварэнняў, якія з'яўца вядучымі ў канкрэтных умовах). У гэтым выпадку магчыма негештальтаванае разатаясамліванне з дадзенай прасторай да выхаду з яе, а таксама стварэнне неіснуючых вобразаў у выніку супярэчнасці прастораў, сэнсавых утварэнняў.

Такім чынам, прастора мастацкіх адносін мае сваю дынаміку: аб'ект — вобраз — твор (або адзінкавы вобраз); суб'екты (адзінкавыя і групы) — аб'екты, вобразы, творы. У сувязі з тым, што кожны кампанент прасторы мастацкіх адносін мае сваю прастору, а таксама ўваходзіць або перасякаецца з іншымі, мастацкія адносіны могуць быць простымі і складанымі. Такім чынам, можна гаварыць аб прасторы мастацкіх адносін як аб праяўленні свабоды і залежнасці, якія таксама маюць сваю дынаміку. Пытанне аб свабодзе ў мастацтве, мастацтва, ад мастацтва хвалявала прадстаўнікоў розных напрамкаў навуковай думкі: Р. Арнхейма, А. М. Лявонцьева, Ж. П. Сартра, П. Фларэнскага, В. Франкла, З. Фрэйда, К. Г. Юнга і інш.

Свабода ў мастацтве выступае як аб'ект/вобраз («Свабода» Дэлакруза), як узаемаадносіны мастака з творам, глядачом, крытыкам, эпохай, як суадносіны традыцыі і наватарства, нарэшце, як унутраная барацьба і згода з alter ego. Шматзначнасць свабоды/залежнасці спараджае яе інтэрпрэтацыю, дае права суб'ектыўнаму погляду на аб'ектыўнасць існавання ў шматмернай сэнсавай прасторы. Па-першае, можна разглядаць свабоду саміх мастацкіх прастораў: віртуальнай, віртуальна-рэальнай і рэальнай. Так, залежнасць мастака ад «назойлівага» вобраза вядзе да запаўнення гэтым вобразам усёй або часткі

жыццёвай прасторы. Вобраз «вандруе» да яго ўмірання з твора ў твор. І тады пачынаецца новы перыяд у творчасці. Завершанасць або незавершанасць твора з'яўляецца залежнасцю аўтара ад вобраза (Гётаўскі «Фаўст», Булгакаўскі «Мастак» так і не былі завершаны аўтарамі). Неўвасобленая ў вобразе ідэя, расплывістасць вобраза, пераходзіць у неўсвядомленае да моманту інсайта. Творца гаворыць: «Я знаю, что хочу изобразить, но пока не вижу, не слышу». І тое, што ён павінен убачыць або пачуць, прыходзіць нечакана на яве або ў сне: табліца Мендзялееву, Сіксцінская мадонна Рафаэлю, «Боская камедыя» Дантэ, Баярыня Марозава ў вобразе вароны Сурыкаву. З'яўленне такіх вобразаў, твораў апісана як вынік работы свядомасці, фазы творчага працэсу А. Я. Брадзецкім, Л. С. Выгоцкім, Г. Дз. Гачавым, У. М. Гардзіенкам, Л. А. Заксам, А. А. Крыўцуном, Я. А. Панамаровым. Апісанне адносін «аўтар — вобраз» у кантэксте праблемы свабоды і залежнасці часцей сустракаецца ў дзённіках, лістах, мемуарах і саміх творах, чым у навуковай літаратуры.

Мучэнні ад праследавання вобраза ўвасабляюцца ў новым невыразным вобразе. Гэты вобраз шэрага чалавека ў Ясеніна, чалавека ў Чорным у Моцарта, Ахматавай; прывідаў, герояў без імён. Паяўленне імя ў героя, назвы твора дае свабоду аўтару. Свабоду/залежнасць адносін «аўтар — вобраз» можна разгледзець праз узаемадзеянне «я — аб'ект». Калі суб'ект сацыяльна адхілены ад аб'екта як прадмета мастацтва, аб'ект для яго прадстаўлены ў застылай форме. Такія адносіны будуць характарызавацца дыстанцыйнай пазіцыяй «*Я па-за аб'ектам*». Суб'ект залежыць ад меркаванняў асяроддзя, этнічных, радавых стэрэатыпаў, масавай свядомасці. Мастацкі вобраз адсутнічае, паколькі аб'ект ужываецца толькі матэрыяльна або зусім не ўжываецца. Свабода для суб'екта — табу. Гэты вобраз адсутнічае, чалавек здавальняецца тым, што мае, не задумваецца аб свабодзе: «Бог даў — Бог узяў», «Добра і гэтак», «Гэта ўдзел жанчын, мужчын». Калі суб'ект з'яўляецца актыўным рэцыпіентам, назіралькам, які не адмаўляе, але і не стварае новыя формы паводзін, адносіны, вобразы, ён знаходзіцца ў пазіцыі «*Я і аб'ект*». Вобраз свабоды дыфузны. У суб'ект-аб'ект-суб'ектных адносінах назіраецца канфармізм. Свабода прымаецца ў гатовым, прапанаваным некім варыянце (з фільма, СМІ, лекцыі). У трансфармацыі аб'екта адыгрываюць ролю догмы, рытуалы. Асоба капіруе рэплікі палітыкаў, выкладчыкаў, акцёраў, знаёмых аб свабодзе, манеры паводзін, быццам гуляючы ў свабоду, але знаходзіцца ў залежнасці ад аб'екта: «*Я пад*

*аб'ектам*». Суб'ект таксама падпарадкоўваецца аб'екту. Вобраз нязначна зменьваецца. Гэта можа быць новая прастора, у якую пераносіцца тая ж свабода, новы фон. Так узровень з'яўляецца прадпасылкай для далейшага развіцця свядомасці.

Вывучэнне суб'ектам канструкцыі аб'екта, пошук новых спосабаў яго ўжывання характарызуе пазіцыю «*Я ўнутры аб'екта*». Калі суб'ект звязаны з аб'ектам механізмам атаясамлівання, супадпарадкавання, да асяроддзя адаптаваным, ён зліваецца з аб'ектам, пераходзіць у яго: «*Я ў аб'екце*». У рабоце над вобразам выкарыстоўваюцца акамадацыя і асіміляцыя. Атрыманая варыяцыя вобраза, адносін трансфармуецца ў новую форму, што садейнічае новай пазіцыі «*Аб'ект у ва мне*». Адбываецца зараджэнне і прыняцце новага аб'екта з мноствам новых сэнсаў. Асоба творча будзе асяроддзе ў мастацкіх вобразях у рамках сваёй жыццядзейнасці. Праяўляецца талент у розных сферах, а таксама нонканфармізм. Гэта той узровень адносін, калі з'яўляецца бунтарства, непадпарадкаванне складзенай сітуацыі. Характарызуецца сімвалічнымі прызывамі да свабоды, іншасказаннямі. Асоба, з аднаго боку, свабодна заяўляе аб сваёй пазіцыі, а з другога — хаваецца за атрыбутыку.

Адмаўленне аўтара ад аб'екта адбываецца, калі аб'ект мае значнасць ужо «не для сябе», а «для іншых». І творца аддае яго чалавецтву, такім чынам спрабуе выйсці за межы быцця, знайсці сэнс свайго існавання. Ён жыве ў будучыні, у часе «пасля мяне». Але можа адбывацца і адваротны парадак — адмаўленне ад аўтара, ад яго твораў, што пацвярджае навізну створанага. У розных галінах жыццядзейнасці шмат такіх прыкладаў. І часам «вяртанне» творцы (твора) на радзіму адбываецца праз многа гадоў ці вякоў. Вобраз становіцца трансцэндэнтным (у А. Блока, П. Пікасо) або пагружаецца ў трансцэндэнтальны кантэкст (А. Пушкін, А. Дантэ). Асоба поўнасцю свабодная ў сваіх праявах як у жыцці, так і ў мастацтве (В. А. Моцарт, С. Далі). Асоба жыве ў імя народа, групы, сумлення, кахання, чалавецтва і разатаясамліваецца з аб'ектам (са свабодай), пераходзіць у пазіцыю «*Я над аб'ектам*». Мастацкая свядомасць мае высокую дынаміку, шматслойнасць сэнсавых утварэнняў. На гэтым узроўні асоба філасофскі ўспрымае свой прадукт. Заявіўшы аб свабодзе ў адной сферы (напрыклад, сямейнай), чалавек пачынае зацвярджаць свабоду ў другой (напрыклад, прафесіі), ва ўзаемаадносінах у соцыуме. Асоба робіцца поўнасцю свабоднай у сваіх праявах. Яна здольна ствараць новае і ў тым ліку новы спосаб жыцця. Прыкладам таму служаць жыц-

цё і дзейнасць знакамітых асоб. Мноства сэнсавых утварэнняў дазваляе асобе на гэтым узроўні па-філасофску ўспрымаць не толькі свабоду, але і жыццё, і смерць. Узровень поўнай свабоды — гэта стварэнне новых, арыгінальных твораў, стыляў, напрамкаў, школ, маючых каштоўнасць для нашчадкаў. Праяўляецца пры вядучым родзе дзейнасці ў іншых абласцях (Леанарда да Вінчы, Э. Гофман, У. У. Маякоўскі, М. К. Чурлёніс). Суб'ект свабодны як у творчасці, так і ў жыцці, ён пераўтварае свет у сабе і свет вакол. Філасофстваванне спалучаецца з актыўным працэсам творчасці. Асоба ўласна над аб'ектам: «Аб'ект у мяне». Вобраз «размнажаецца» па вертыкалі і гарызанталі, знаходзіць новыя спалучэнні, лёгка становіцца дамінуючым радавым, этнічным вобразам, вобраз самога мастака можа стаць намінальным і ўдзельнічаць у фарміраванні архетыпа чалавецтва.

Актыўнасць суб'екта, вобраза напрамую звязана са ступенню свабоды, якую складана аднабакова выдзеліць і вызначыць. Ступень абмежаванняў, пабудаваных самім суб'ектам ці іншымі суб'ектамі, можа быць разгледжана як ступень свабоды: рэгламентаваная, адносна, поўная. Асоба жыве ў сетцы вымярэнняў: часу, прасторы, колькасці, якасці. Менавіта таму ступені свабоды трэба разглядаць адносна гэтых вымярэнняў.

#### **Рэгламентаваная ступень свабоды.**

Мае абмежаванасць у часе, у прасторы, у колькасці і якасці сродкаў выказвання. Можна сказаць, што асоба выконвае чыйсьці загад, рэгламент. Выкананне заданняў носіць абавязковы характар: «трэба», «павінен», канкрэтны адказ «так», «не», «не ведаю». Суб'ект пакорны перад умовамі, абставінамі (граць на адной струне, пісаць оду цару, прытрымлівацца стылю, жанраў мастацтва). Такая свабода задаецца гатовымі меркаваннямі. Суб'ект рухаецца па зададзенай схеме, аднак мае магчымасць унесці аўтарства, калі застаецца адкрытым, нерэгламентаваным, хаця б адзін з параметраў свабоды. Прыкладам таму можа быць выкананне Паганіні скрыпічнага канцэрта на адной струне, дзе для выканаўцы час, прастора і колькасць з'яўляюцца дакладна зададзенымі, але сродкі выказвання застаюцца за ім. Аўтар можа прыбегнуць да спалучэння параметраў свабоды і атрымаць камбінацыю, якая дае яму магчымасць пераходу да адноснай свабоды. Месца *падзей, прастора* — значны інтэрпрэтацыйны момант свабоды. У кожнага індывідуума ёсць прыроднае, ненатуральнае і прамежкавае асяроддзе, якое мае свае граніцы. Важна звярнуць увагу і на архетыпічнае праяўленне свабоды, каб зразумець, як суб'ект той ці іншай этнічнай

супольнасці будзе будаваць зносіны з суб'ектамі і аб'ектамі. Так, будынак (хата, дзверы, акно, царква, манастыр, суд, церам, палац) — неад'емныя камплектуючыя вобразы герояў рускіх казак. Будынікі, а гэта вынікі працы чалавека, будуюць бар'еры, рэгламентуюць свабоду. Царэўна пад замком, за сям'ю дзвярыма знаходзіцца тайна, герою трэба пранікнуць унутр памяшкання — для ўсяго гэтага выкарыстоўваюцца чароўныя прадметы, за сімволікай якіх — вобразы бацькоў, традыцый. У цыганскіх казках хата сустракаецца як прамежкавае асяроддзе: цыган заходзіць да каго-небудзь у хату, каб укарасці, вырашыць спрэчку, даказаць барыну, наняцца на працу, адным словам, ён адначасова і ў хаце і сам робіць свой выбар, амаль не карыстаецца прыладамі працы. Камплектуючымі вобразамі з'яўляюцца вобразы прыроды, прадукты прыроды: поле, лес, рака, вогнішча, таму цыган не баіцца «ні Бога, ні чорта», ён можа ўвайсці ў любую прастору, яму не трэба, як герою рускіх казак, адпраўляцца за трыдзевяць зямель, ён заўсёды «тут і зараз».

Герой рускіх казак больш свабодны ў сваёй хаце, хаця можа выконваць усе функцыі сацыяльнай ролі ў строгіх межах і нават перавыконваць. Так, выкрадзеная царэўна не толькі тчэ, вяжа, але і вырабляе чароўныя рэчы; становіцца прадракальніцай і не змагаецца за свабоду. Яна павінна рэалізаваць «адкрыты» дар. У цыганскіх казках героі больш свабодныя і ў чужым месцы, дзе праяўляюць імкненне хутчэй апынуцца на свабодзе. Свая хата — шацёр, палатка, табар — у патрэбны момант знікае. Праекцыя такога вобраза хаты на любую чужую для цыгана з'яўляецца выхадам са складанай сітуацыі. У хаты няма дзвярэй, якія трэба адчыніць і зачыніць. Уваход у любую прастору вызначаны жыццём. Быццё і небыццё ідэнтычныя. У сувязі з гэтым свабоду можна разглядаць як асобны экзистэнцыяльны модус і як кампанент, які знаходзіцца ў падпарадкаванні іншым (або такі, які дэтэрмінуе імі): смерцю, ізаляцыяй, жахам.

**Адносная ступень свабоды.** Дапускае некаторую зададзенасць у тых жа вымярэннях. Гэта дазваляе пашырыць арсенал магчымасцей суб'ектаў і аб'ектаў мастацкіх адносін за кошт варыятыўнасці і інтэрпрэтацыі. Адносная ступень свабоды дапускае незавершанасць меркаванняў, мноства рашэнняў. Суб'ект можа «пераварочваць» гатовы матэрыял па сваім пункце гледжання, уносіць змяненні (дабаўляць, убіраць) у параметры свабоды. Адносная ступень свабоды фарміруе ўменне аналізаваць свае дзеянні і ўзаемадзеянні людзей, даваць ацэнку таму, што адбываецца ў сваім жыцці і ў гісторыі, і, такім чынам, актыўна фарміруе

светапогляд, кола каштоўнасцей; развівае рефлексію, рыхтуе асобу да самазмянення і сама-развіцця. Гэта шанс на права існавання новага.

**Поўная ступень свабоды.** Дае магчымасць ажыццявіць рэфлексію стану здарэнняў, што адбываюцца ў жыцці, праявіць разуменне сэнсаў. Тут і тэма, і форма, і сродкі могуць быць поўнасьцю свабоднымі. Простора, час, колькасць і якасць — або ўсе свабодныя, або несвабодная нязначная іх частка. Сам суб'ект адносінаў адчувае сябе свабодным і паводзіць суадносна адчуванням. Аб'ект таксама свабодны, ён жыве незалежным жыццём, як правіла, яму падпарадкаваны людзі (піраміды, азбука, біблія, формула). Аўтар твораў па-за часам і прасторай. Аднак магчымы паўтарэнне сваіх вобразаў, тэм, уваходжанне ў іх; паўтарэнне чужога (свядомы і неўсвядомлены плагіят), а таксама стварэнне твораў-самародкаў. Поўная ступень свабоды — гэта толькі ступень, бо свабода ніколі не бывае поўнай.

Цяжка падлічыць, колькі свабод перажывае чалавек. Можна ўявіць, што хуткасць асваення прасторы дае гэту колькасць: з павелічэннем хуткасці павялічваецца наяўнасць свабод і залежнасцей. Творчы падыход да жыцця і дзейнасці, які фарміруецца разам з сэнсавай сферай, пашырае сацыяльную прастору асобы. Асэнсаваныя і зацверджаныя ў свядомасці новыя вобразы ўплываюць на пераход асобы на новы ўзровень свядомасці, адкрываюць каналы для засваення новага вопыту. Дынаміка сэнсавай сферы свядомасці асобы вядзе да павелічэння і абнаўлення інфармацыі, прагна-

зівання, да адкрыццяў.

Такім чынам, прастора мастацкіх зносінаў уяўляе дынамічную структуру, кампанентамі якой з'яўляюцца суб'екты і аб'екты, якія знаходзяцца ў простых і складаных узаемаадносінах. Камбінацыі гэтых узаемаадносінаў уплываюць на праяўленне свабоды, што дазваляе шырока разглядаць свабоду мастацтва, у мастацтве, ад мастацтва, свабоду як каштоўнасць, як механізм утварэння асабістых сэнсаў, як складаны вобраз і ўмову адносінаў адначасова. Вывучэнне праяўлення свабоды ў мастацкіх адносінах дае магчымасць разглядаць трансфармацыю вобразаў у онта- і філагенезе.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Антупова Н. Е. Психологические особенности художественного сознания личности: монография. Мн., 2002.
2. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. М., 1999.
3. Леонтьев Д. А. Личность и стереотипы ее понимания // Очерк психологии личности. М., 1997.
4. Флоренский П. А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. М., 2000.
5. Фромм Э. Человеческая ситуация — ключ к гуманистическому психоанализу / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 1995.

#### SUMMARY

*The subject of article is a manifestation of liberty in space artistic connections. The peculiarities of artistic space, levels of liberty are described here. The article discovers a problem of artistic recognition.*

УДК 159.9:331

**Н. Е. Рубцова, С. Л. Ленков**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДОВЫХ ПОСТОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ<sup>1</sup>

**В**ысокая актуальность прикладных исследований современной трудовой деятельности специалистов экономического профиля объясняется, с одной стороны, реконструкцией нового предмета таких исследований под влиянием непрерывных изменений в характере и

содержании данного труда, обусловленных как экономическими реформами, так и интенсивной информатизацией и автоматизацией реализуемых здесь эргатических функций, а с другой — фактическая неразработанность этого научного направления.

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ — Российского фонда фундаментальных исследований (грант № 02-06-96001).

В психологической литературе исследования, посвященные собственно профессиональной деятельности экономического характера, встречаются редко. Работы выполнены в основном в рамках экономической психологии и посвящены: изучению динамики потребительского поведения, социальных воздействий на экономическое поведение, экономических приложений теории аттитюдов, прикладных психологических аспектов маркетинга, менеджмента, предпринимательства; анализу хозяйственной деятельности предприятий как коллективных субъектов, роли средовых факторов становления рыночной экономики, обуславливающих психологию индивидуального и коллективного экономического деятеля (А. И. Китов, А. В. Филиппов, А. Л. Журавлев, А. И. Муравьев, О. Г. Посыпанов, А. Katona, G. M. van Veldhoven, К.-Е. Warneryd, P. Abeele и др.).

Неразработанность психологических основ профессиональной деятельности специалиста экономического профиля объясняется объективными трудностями реализации подобных исследований.

В 1995—2002 гг. на базе предприятий и организаций Тверской области различных размеров, форм собственности и профиля хозяйствования выполнено профессиографирование деятельности специалистов экономического профиля. Профессиографирование выполнялось на нормативно-параметрическом и морфологическом уровнях с использованием концептуальных схем и принципов, разработанных Е. А. Климовым, М. А. Дмитриевой и др. Вначале профессиографирование охватывало ряд конкретных базовых разновидностей данного труда (бухгалтер, экономист, финансист и менеджер экономического профиля). Однако проведенный цикл эмпирических исследований выявил внешнюю (предметную) гетерогенность данной деятельности, обусловленную различием ее конкретных разновидностей и рядом общих факторов, зависящих от особенностей каждой профессии и характеристик конкретного трудового поста на предприятии. В силу этого особая роль в исследовании принадлежит конструкту *«трудовой пост»*, под которым понимается социально зафиксированная сфера приложения профессиональных знаний и умений, основанная на общественном разделении труда; морфологическими компонентами трудового поста являются цель, предмет, продукт, условия, средства труда, а также трудовые функции субъекта труда [3, с. 64—87].

Выявлен феномен «размывания» профессиональных рамок различных видов трудовой деятельности экономического профиля, кото-

рый заключается в том, что на нынешних российских предприятиях (особенно малых и средних) конкретный труд специалиста на том или ином трудовом посту нередко не идентифицируется однозначно ни с одной профессией по существующим классификациям. Явление «размывания» проявляется в двух формах: 1) интеграции в рамках одного и того же поста трудовых функций, характерных для различных профессий экономического профиля, что частично выражается в становлении новых интегративных профессий (бухгалтер-экономист, бухгалтер-финансист и др.); 2) выполнения специалистом экономического профиля трудовых функций, относящихся к другим областям профессиональной деятельности: например, функций делопроизводства, кадрового учета, юридического сопровождения.

Результаты привели к следующему выводу: конкретные разновидности деятельности специалиста экономического профиля, с одной стороны, обладают внешней гетерогенностью, а с другой — имеют много общих моментов, проявляющихся в использовании одних и тех же средств труда, в выполнении, по сути, идентичных технологических операций и т. д. Это позволяет обосновать целесообразность нового подхода к психологическому анализу данной профессиональной деятельности: не в направлении «от частного к общему», традиционном для отечественной психологии труда и состоящем в изучении конкретных разновидностей профессиональной деятельности посредством анализа психологического содержания отдельных трудовых действий и операций, а в направлении «от общего к частному», опирающемся на общие инварианты разновидностей и трудовых постов данной деятельности.

В качестве наиболее общего инварианта, объединяющего разновидности деятельности специалиста экономического профиля, целесообразно использовать *информационный характер* данной деятельности, состоящий в том, что все ее основные морфологические компоненты (цели, задачи, условия, средства, процесс, результат) в значительной мере определяются информационными процессами. Кроме того, в лонгитюдном эмпирическом исследовании (1995—2002 гг.) установлена высокая *темпоральность* (временная динамика) содержания и операционально-технологической стороны деятельности специалиста экономического профиля, обусловленная процессами информатизации и экономических реформ. Следовательно, филосистемогенез современной трудовой деятельности специалиста экономического профиля во многом опре-

деляется процессами *информатизации*, которая представляет собой не только технико-технологический, но и социально-психологический феномен, состоящий в развитии современных информационных технологий и их внедрении во все сферы жизнедеятельности общества. В силу информационного характера деятельности специалиста экономического профиля ключевым для нее является понятие *информационной среды* ее реализации, под которой понимается совокупность информационных процессов, во взаимодействии с которыми осуществляется данная деятельность. Установлено, что внешняя гетерогенность и темпоральность деятельности специалиста экономического профиля проявляются посредством параллельного актуального сосуществования разнородных информационных сред ее реализации и приводят, в свою очередь, к высокой темпоральности и гетерогенности ее психологической структуры. Другой стороной проявления внешней гетерогенности деятельности специалиста экономического профиля является разнородность фактических информационных сред реализации данной деятельности, причем такая разнородность является уже менее регламентированной, но зато адекватнее характеризует содержательно-технологическую и психологическую стороны труда специалиста на конкретном трудовом посту.

Разработано обобщенное профессиографическое описание деятельности специалиста экономического профиля, включающее ее основные виды (учетно-аналитический, контрольно-ревизионный и организационно-управленческий), а внутри каждого вида — направления деятельности и задачи (трудовые функции), выполняемые специалистом в рамках этих направлений. Однако уже на этапе морфологического анализа выявились значительные трудности, связанные с рассмотрением данной деятельности в целом, во всех ее разновидностях и конкретных реализациях на разнообразных трудовых постах. В частности, для адекватного использования в психологическом анализе данного труда фундаментального понятия «информация» потребовалась разработка нового методологического подхода.

В силу информационного характера деятельности специалиста экономического профиля привлекательной альтернативой, существенно дополняющей традиционные подходы, а иногда — обогащающей их принципиально новыми возможностями, является проведение ее психологического анализа на методологической платформе понятийно-концептуального аппарата теории информации. В 60—70-е гг. XX в. такой подход к психологическим иссле-

дованиям, получивший название *информационного*, был развит в работах зарубежных и отечественных авторов (В. Н. Пушкин, В. В. Павлов, В. Ф. Венда, Г. М. Зараковский, В. П. Медведев, А. А. Крылов, У. Найссер, Дж. Брунер, А. Ньюэлл, Г. Саймон, У. Хик); он получил широкое распространение в инженерной психологии, эргономике, когнитивной психологии, психолингвистике и других областях. Затем были выявлены существенные ограничения в применении данного подхода к анализу психических явлений (Дж. Миллер, О. К. Тихомиров, В. П. Зинченко и др.), связанные с использованием формально-математической трактовки теории информации. Аналогичная ограниченная применимость традиционного информационного подхода к исследованию профессиональной деятельности специалиста экономического профиля вызвана следующими основными причинами:

1. Данная деятельность имеет широкую палитру многообразных сигналов, кодовые таблицы которых часто являются ситуационно-обусловленными и не поддаются жесткой формализации, а являются, скорее, нечеткими, вероятностными.

2. Управляемая таким специалистом система (например, система хозяйствования предприятия) в современных условиях России часто содержит множество параметров, взаимосвязи между которыми не поддаются формализации в виде функциональных зависимостей. Другими словами, даже в масштабе небольшого предприятия эта система по своему характеру приближается к так называемым «большим» системам, управление которыми имеет стохастический, а не жестко детерминированный характер.

3. Для специалиста экономического профиля имеют место существенные расхождения целей деятельности: регламентированных законом и реальных целей предприятия, целей предприятия и личных целей специалиста. Другими словами, наблюдается высокая некогерентность целей данной деятельности, выделяемых на разных уровнях: законодательства, государства, местных органов власти и управления, контролирующих органов, предприятия, субъекта труда и др.

В то же время, понятие информации имеет высочайший уровень фундаментальности, и его методологические возможности далеко не исчерпаны. Кроме того, прошедшие десятилетия заметно обогатили представления об информации за счет реальных фактов развития информационных процессов и технологий, формирования глобального информационного пространства. Для проведения адекватного и



реально осуществимого психологического анализа деятельности специалиста экономического профиля разработан новый методологический подход — *субъектно-информационный* [4]. Данный подход синтезирует богатые традиции отечественной психологии труда [1—2; 6] и современные тенденции мировой психологии; он ориентирован на психологические исследования профессиональной деятельности информационного характера и основан на субъектно-обусловленной теории информации.

Другую часть методологии исследования составляет ряд положений, относящихся к теории субъекта, теории информационных процессов и теории профессиональной деятельности, которые в своем единстве составляют методологическую концепцию субъектно-информационного подхода к психологическому анализу профессиональной деятельности информационного характера. Сложное, «двойное» название подхода (субъектно-информационный), с одной стороны, показывает, что он базируется на фундаментальном концептуально-понятийном аппарате теории информации, а с другой — подчеркивает его главное отличие от прежнего информационного подхода, которое заключается в признании принципиальной субъектно-обусловленности информации, подразумевающей наличие у нее объективных (объективных) и ряда субъективных (субъективных) свойств. В рамках данного подхода информация рассматривается как функциональное отношение, возникающее в процессе особого (информационного) субъектно-объектного взаимодействия, и, в силу этого, атрибутивно объединяющее как объективные, так и субъективные свойства. Применительно к деятельности специалиста экономического профиля такой подход позволяет еще на методологическом уровне учесть наличие семантических, аксиологических, прагматических, эстетических свойств информации, с которой имеет дело субъект труда, и учесть многие психологические особенности информационной среды реализации деятельности, а также связанных с нею средств труда и требований к субъекту труда.

В силу этого целесообразно описывать трудовой пост специалиста экономического профиля в более общем и системном виде: как совокупность информационных процессов, с которыми предстоит взаимодействовать субъекту труда. Другими словами, трудовой пост в этом плане эквивалентен потенциальной информационной среде реализации данной профессиональной деятельности, для описания которой следует использовать базовые признаки информационных процессов. Многие из этих

признаков имеют субъектную обусловленность; при этом их субъект — либо человек (индивидуальный субъект), либо группа людей (коллективный субъект). Во всех этих случаях итоговый механизм инициирования и реализации информационных процессов — это человеческая психика. В таком контексте целесообразно называть субъектно-обусловленные базовые признаки информационной среды *информационно-психологическими*. К таким базовым признакам относятся духовные свойства информационных процессов: семантические, аксиологические, прагматические, этические, эстетические и др.

В рамках субъектно-информационного подхода методологическую основу психологического анализа профессиональной деятельности создает субъектно-обусловленное описание ее информационной среды, полученное с помощью набора базовых признаков информационных процессов (морфологических, функционально-технологических, семантических, аксиологических и прагматических). При этом специфика трудовой деятельности специалиста экономического профиля проявляется в образовании функциональных комплексов, связывающих между собой базовые признаки информационной среды. Выявление таких новых латентных факторов, определяющих специфику информационной среды реализации деятельности специалиста экономического профиля, являлось важной задачей исследования, которая была выполнена при разработке методики определения информационно-психологических параметров трудовых постов рассматриваемой деятельности.

В исследовании применялась авторская методика определения информационно-психологических параметров трудовых постов специалиста экономического профиля, первоначальный вариант которой приведен в работе [5]. С помощью факторного анализа выделено девять латентных факторов. На основе интерпретации этих факторов, проведенной в рамках субъектно-информационного подхода, сформировано девять шкал методики, которые являются информационно-психологическими параметрами трудового поста специалиста экономического профиля и, одновременно, характеристиками информационной среды реализации его деятельности и обозначены с помощью префикса «ИП»:

ИП1. *Содержательно-управленческий потенциал отражения и воздействия* выражает потенциальные возможности, предоставляемые данным трудовым постом субъекту труда в плане его способности участвовать в содержательном информационном отражении

и воздействию: в частности, семантическую сложность информационных процессов и степень первичности отражения.

ИП2. Информационно-технологический потенциал отражения и воздействия выражает возможности субъекта по использованию в процессах информационного взаимодействия технических средств и информационных технологий.

ИП3. Учетно-аналитическая направленность труда характеризует доминирование в нем операций учетно-аналитического характера.

ИП4. Направленность труда на работу с товарно-материальными ценностями и на контакты с людьми определяет его место в типологии по классификации профессий Е. А. Климова и выражает представленность в нем технономической и социономической направленности.

ИП5. Знаково-техническая направленность деятельности выражает ориентированность данного труда на работу с документами и техникой (сигнономическая и технономическая деятельность по Е. А. Климову).

ИП6. Уровень коллективного субъекта выражает степень взаимодействия субъекта труда на данном трудовом посту с другими субъектами, участвующими в организации и проведении данной деятельности.

ИП7. Неординарность деятельности в классе трудовых постов специалиста экономического профиля показывает ее нетипичность, редкость, а в субъектно-информационном плане определяет уникальность кодовых таблиц, контекстов и тезауруса субъекта труда.

ИП8. Интенсивность труда выражает нагруженность информационных процессов (их объемы и скорости), а также определяет требования к работоспособности субъекта труда.

ИП9. Социальная ценность деятельности (для работника) задает плановый уровень социальной мотивации субъекта труда.

Каждый из информационно-психологических параметров соединяет характеристики как внешней информационной среды реализации деятельности на данном трудовом посту, так и психологические требования, предъявляемые трудовым постом к субъекту труда.

Таким образом, методика позволяет определить модель эталонной профессиональной деятельности специалиста экономического профиля, учитывающую особенности информационной среды ее реализации. Установлено, что типология трудовых постов специа-

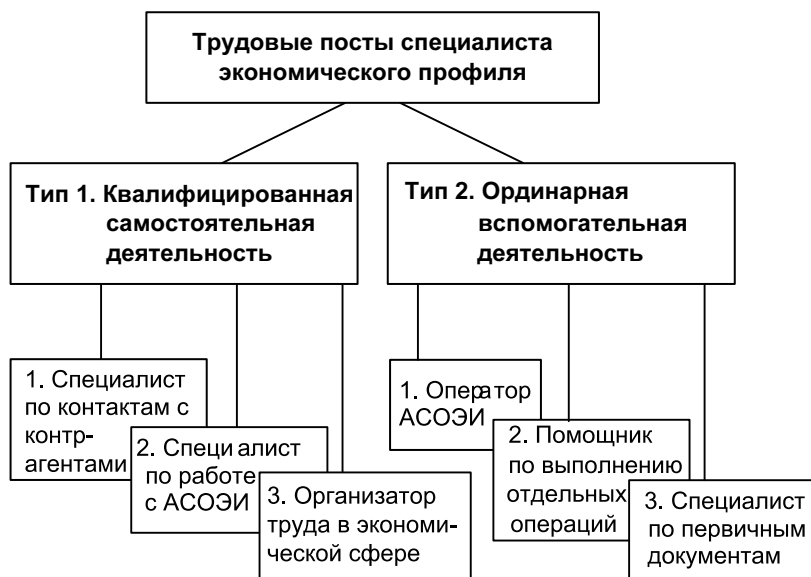


Рис. 1. Типология трудовых постов и информационных сред реализации профессиональной деятельности специалиста экономического профиля

листа экономического профиля имеет иерархическую структуру, 1-й уровень которой образуют два кластера, соответствующие типам трудовых постов, а 2-й — по три кластера, соответствующих подтипам каждого типа, на которые разделяются основные кластеры (рис. 1). Распределение численности трудовых постов по типам и подтипам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение трудовых постов по типам и подтипам

Подтип	Первый тип		Второй тип		Сумма	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Первый	50	9,8	61	12,0	111	21,8
Второй	182	35,8	40	7,9	222	43,7
Третий	155	30,5	20	3,9	175	34,4
Всего	387	76,2	121	23,8	508	100

На рис. 2 приведены распределения средних значений параметров трудовых постов между кластерами типов; статистическая значимость различий в этих средних значениях

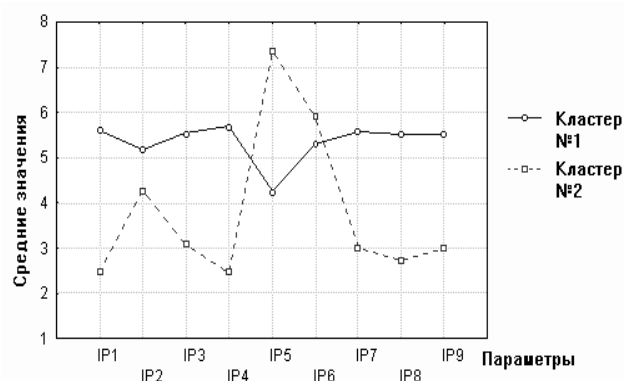


Рис. 2. Средние значения информационно-психологических параметров трудовых постов первого и второго типа

( $p=0,01$ ) подтверждена с помощью критерия Манна-Уитни (Mann-Whitney). Аналогичные распределения средних значений параметров трудовых постов между кластерами подтипов приведены на рис. 3 и 4; значимость различий ( $p=0,01$ ) установлена с помощью критериев Крускала-Уоллиса (Kruskal-Wallis) и Джонкира-Терпстра (Jonckheere-Terpstra).

После выделения классов (типов и подтипов) трудовых постов специалистов экономического профиля была разработана процедура психологической классификации данных трудовых постов, использующая метод канонического дискриминантного анализа, предусматривающий построение дискриминантных функций и определение на их основе правил отнесения новых объектов к одному из имеющихся классов. Эта процедура позволяет отнести конкретный трудовой пост специалиста экономического профиля к одному из представленных в разработанной классификации типов и подтипов; при ее проверке на выборке объемом 642 трудовых поста установлено, что количество случаев ошибочной классификации для всех типов и подтипов постов не превышает 3 %.

Полученная типология трудовых постов специалистов экономического профиля может иметь следующую содержательно-психологическую интерпретацию.

Тип 1 — *Квалифицированная самостоятельная деятельность*. Характеризуется высоким уровнем содержательно-управленческого потенциала; для него значительно выше уровни учетно-аналитической и незнаковой направленности труда, его неординарности, интенсивности и социальной ценности; несколько выше — информационно-технологический потенциал; в то же время, намного ниже уровень знаково-технической направленности труда и несколько ниже уровень коллективного субъекта, поддерживающего деятельность (рис. 2). Тип 1 включает 3 подтипа.

Подтип 1 — *Специалист по контактам с контрагентами*. Представляет работу, характерную для менеджеров по сбыту, снабжению, контактам; имеет невысокий содержательно-управленческий и весьма низкий информационно-технологический потенциал, так как направлен на работу с людьми и материальными ценностями и характеризуется самой высокой незнаковой направленностью деятельности (рис. 3). Характерны самые низкие уровни коллективного субъекта, неординарности и социальной ценности труда. В то же время, интенсивность труда — средняя: ниже уровня 2-го подтипа, но выше уровня 3-го.

Подтип 2 — *Специалист по работе с АСОЭИ* (АСОЭИ — автоматизированная сис-

тема обработки экономической информации). Имеет средний содержательно-управленческий, но самый высокий информационно-технологический потенциал (рис. 3). Учетно-аналитическая направленность труда невысока, но близка к другим подтипам; зато незнаковая направленность — самая низкая, а знаково-техническая — самая высокая. Выше уровень коллективного субъекта, что объясняется «вкладом» предельного субъекта, обуславливающего глобальные информационные системы. Уровни неординарности и социальной ценности труда — средние (по 1-му типу), уровень интенсивности — самый низкий, но близок к 1-му подтипу. Конкретные представители данного подтипа — специалисты, самостоятельно осуществляющие достаточно квалифицированную деятельность с использованием современных компьютерных технологий: бухгалтеры, финансисты, экономисты и т. д.

Подтип 3 — *Организатор труда в экономической сфере*. Характеризуется самым высоким уровнем содержательно-управленческого потенциала, обеспечиваемым как за счет высокой должности в иерархии управления, так и высокой квалификации в экономической сфере (рис. 3). Информационно-технологический потенциал достаточно высок, хотя и несколько уступает 2-му подтипу; учетно-аналитическая направленность труда выражена в наибольшей степени. Незнаковая направленность труда — средняя, а знаково-техническая — низкая. Уровень неординарности и интенсивности существенно выше, социальной ценности — несколько выше, а коллективного субъекта — средний. Данный подтип на предприятиях представляют руководители различного уровня: главные бухгалтеры, главные и ведущие финансисты и экономисты, руководители экономических структурных подразделений предприятия (отделов, групп, участков).

Тип 2 — *Ординарная вспомогательная деятельность*. Характеризуется намного более низким уровнем содержательно-управленческого потенциала, учетно-аналитической и

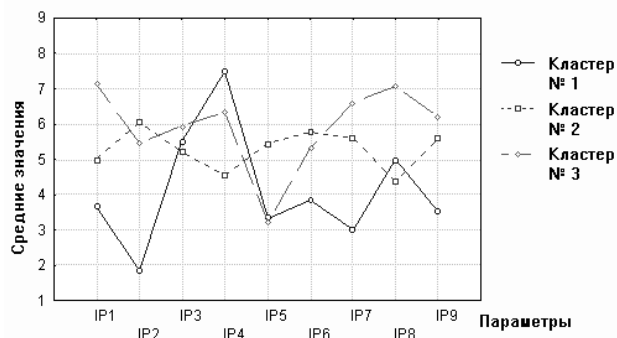
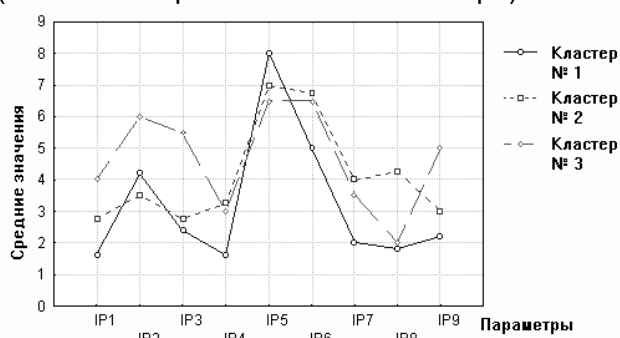


Рис. 3. Средние значения информационно-психологических параметров трудовых постов для трех подтипов 1-го типа

незнаковой направленности труда, его неординарности, интенсивности и социальной ценности (рис. 2). Информационно-технологический потенциал невысок, зато максимально выражена знаково-техническая направленность труда и несколько выше — уровень коллективного субъекта. Подразделяется на 3 подтипа.

Подтип 1 — *Оператор АСОЭИ*. Характеризуется самым низким (для постов 2-го типа) уровнем содержательно-управленческого потенциала, коллективного субъекта, неординарности, интенсивности; низкий уровень учетно-аналитической и незнаковой направленности, но самый высокий — знаково-технической, обеспечиваемый за счет операторского компонента; средний — информационно-технологического потенциала (рис. 4). Самое низкое (по всей совокупности постов экономиста) значение показателя социальной ценности деятельности обусловлено низким уровнем заработной платы, производственных условий труда, перспектив карьеры. На предприятиях данный тип часто представлен неявно: к нему могут относиться операционист банка, бухгалтер, экономист, менеджер и т. д., занимающие рядовые (не руководящие) должности, при условии редукции их трудовых функций до фактического выполнения обязанностей оператора компьютерной системы того или иного уровня (начиная с персонального компьютера).



**Рис. 4.** Средние значения информационно-психологических параметров трудовых постов для трех подтипов 2-го типа

Подтип 2 — *Помощник*. Определяет вспомогательный персонал, занятый, преимущественно, выполнением отдельных неавтоматизированных операций. Его характеризуют средний содержательно-управленческий и самый низкий информационно-технологический потенциал; низкая учетно-аналитическая направленность труда, средняя — знаково-техническая и самая высокая (для постов 2-го типа) — незнаковая (рис. 4). Уровни коллективного субъекта, неординарности и интенсивности труда — наиболее высокие; социальной ценности и направленности труда — средние.

На предприятиях представленность данного подтипа, как и для предыдущего, часто неявная, здесь работник также может занимать как должность специалиста экономического профиля (бухгалтера, экономиста, менеджера и т. д.), так и иную должность (секретаря, лаборанта, техника, оператора и т. д.).

Подтип 3 — *Специалист по первичным документам*. Характеризуется самым высоким (для постов 2-го типа) содержательно-управленческим и информационно-технологическим потенциалом и максимальной выраженностью социальной ценности труда (рис. 4). На предприятиях данный подтип представлен работниками, занимающими должности экономического профиля: бухгалтера, экономиста, менеджера, реже — финансиста и т. д.

Предложенная классификация охватывает широкий спектр разновидностей профессиональной деятельности в областях экономики, финансов, менеджмента и позволяет психологу ориентироваться в этой бурно развивающейся сфере. Кроме того, Предложенные методики позволяют оценивать место конкретного работника относительно полученной классификации. Данная типология трудовых постов является одновременно типологией информационных сред, в которых реализуется профессиональная деятельность специалиста экономического профиля. Таким образом, при применении субъектно-информационного подхода к психологическому исследованию профессиональной деятельности информационного характера удастся моделировать в единой системе как психологические, так и информационные характеристики труда.

Построенная классификация трудовых постов характеризует внешнеобусловленную часть психологической структуры деятельности специалиста экономического профиля и создает необходимые основания для анализа ее психологических особенностей, определяемых субъектом труда. Полученные результаты подтверждают плодотворность применения концепции субъектно-информационного подхода для изучения деятельности специалиста экономического профиля и позволяют надеяться на успешное использование данной концепции при исследовании других видов профессиональной деятельности информационного характера.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дикая Л. Г. Итоги и перспективные направления исследований в психологии труда в XXI веке // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 18—37.
2. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М., 1987.

3. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда : учебник для вузов. М., 1998.
4. *Леньков С. Л.* Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям деятельности : монография. 2002.
5. *Леньков С. Л.* Методика определения информационно-психологических параметров трудового поста экономиста : руководство. Тверь, 2002.
6. *Носкова О. Г.* История психологии труда в России. 1917—1957 г. М., 1997.

#### SUMMARY

*The psychological regulators and characteristics of psychological structure of professional activity of economic profile specialists are defined. The methods help to raise the efficiency of activity in determined diapason of conditions.*

УДК 159.924.24

**Т. В. Стахович**

## ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОЗНАННОСТИ В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ КОМПОЗИТОРА

**В** психологии музыкального творчества процесс создания нового представляет собой по степени разработанности довольно расплывчатый фрагмент всеобщей картины. Следовательно, рассмотрение его феноменальности в аспекте практического осмысления, а именно осознанности разного уровня и степени может обогатить поле существующих концептов или конкретизировать их место в системе научных знаний. На наш взгляд, сегодня актуальной представляется трактовка творчества как целостного явления — процесса осознания, в котором задействованы компоненты логико-интуитивного, эмоционально-волевого, личностного и других планов.

Несмотря на относительную разработанность в философии, педагогике понятий «осознанность», «осознание», родственных «рефлексии», «сознательности» и «самосознанию», в психологии творчества таковые употребляются преимущественно как уточняющие, дополнительные символы. Придавая им научный смысл и статус самостоятельной темы, попытаемся раскрыть то психологическое значение, которое наиболее специфично для исследований в области композиторского творчества.

Со времен зарождения и становления психологии творчества как самостоятельной науки были распространены две концепции создания нового: мистическая и рационалистическая [1]. Трансформация видения новаторской идеи в ракурсе взаимоотношений прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов деятельности указала на преимущественную спонтанность, неосознанность созидания [2]. Рассмотрение творчества в виде нормативной деятельности с интеллектуальным компонентом привело к подчеркиванию

роли «рацио» в процессе продвижения логики от абстрактного к конкретному [3].

В композиторской среде также долгий срок сосуществовали две противоположные точки зрения на творческий процесс: он либо спонтанен, либо рассудочен. Представляя большинство мнений, А. Онеггер оказывает предпочтение самопроизвольности творчества: «Сочиняя музыку, становишься подобным человеку, который пытается поставить лестницу, не надеясь прислонить ее к стене. Строительные леса отсутствуют: равновесие воздвигаемого здания достигается лишь благодаря чуду — чутью к требованиям внутренней логики и врожденному чувству пропорций» [4, с. 35]. Реже композиторы ставят логику превыше «наития», как И. Стравинский: «У нас есть обязанность по отношению к музыке: ее необходимо изобретать» [5, с. 35].

Вместе с тем композиторы рационального подхода к созданию музыкальных полотен часто меняют точку зрения в противоположную сторону — непредсказуемости решений. Яркий пример — А. Шнитке: «Последние годы я стал меньше опираться в работе на рассчитанное и точно сделанное и больше — как бы непроизвольное, вроде бы расчетам не поддающееся. Из последних “рассчитанных” сочинений могу назвать “Четвертую симфонию”, “Третье сонcerto grosso” [6, с. 56]. Логик И. Стравинский также подмечает о музыке следующее: «Если взять в этой области в качестве гида лишь разум, он приведет нас прямо ко лжи, так как разум в данном случае не освещен инстинктом. Инстинкт же непогрешим» [5, с. 24].

Наравне с категоричными интеллектуальным и интуитивным подходами к пути создания опуса прослеживаются и другие, промежуточные. Среди наиболее типичных: творческий процесс — многоступенчатое (логическое и

интуитивное) продвижение-осознание от идеального образа к воплощенному замыслу (наиболее наглядна техника эскизов Л. Бетховена), возможно с внезапным прозрением, видением произведения в целом и подробных деталях и последующей рационализацией решений (В. А. Моцарт, М. И. Глинка, А. Шнитке и др.).

Именно в таких направлениях творческий акт трактуется Э. Денисовым, с привлечением метода реконструкции создания опуса. Его позиция основана на стадильности композиторского творчества [7]. Исследователь музыкально-сочинительского процесса А. Муха представляет таковой в виде синтеза познавательных, эмоционально-волевых комплексов [8]. Как видно, названные авторы, интересующиеся проблемой создания музыки, тяготели к интегративно-психологическому отношению к явлениям творчества.

Заслуживает внимания теория высшей нервной деятельности, примененная М. П. Блиновой к личности музыканта, композитора и творческому процессу. По мнению исследователя, в качестве условия осознанности выступает целеустремленность. Как последователь учения И. П. Павлова, автор подчеркивает главенство роли целевой доминанты: «Целью композитора, в широком смысле слова, является создание музыки; в узком смысле — сочинение данного произведения с определенной идеей, сюжетом, содержанием, формой... Цель, средства и метод — “три кита”, на которых зиждется все здание музыкально-творческого акта» [9, с. 29]. Д. Кабалевский подтверждает эту мысль: «Успешно искать (нужные средства выразительности) можно лишь тогда, когда точно знаешь, **что** ищешь и **во имя чего** ищешь, когда “компасом” этих исканий служит глубоко осознанный идейно-художественный замысел» [10].

Иллюстрацией сказанному служит концептуальная и поисковая осознанность М. П. Мусоргского: композитор, желая реалистично передать дух народа в музыкальном произведении, годы собирал интонации говора простых людей с целью перевода на язык музыки. И. Стравинский их встречал на жизненном пути и распознавал как бы случайно [11] (пример 1).

1.

Нотный пример 2,5 см

Но всегда ли творческий процесс подчинен цели и каким образом осознанность таковой сочетается с непредсказуемостью — обяза-

тельной атрибутикой новаторства? На протяжении творческого пути художника может ожидать два наиболее распространенных типа открытия: в области цели (обнаружение или преодоление) и на пути ее достижения (подбор средств, возможностей). Редкий случай — создающая личность свободна от социального заказа, конкретного замысла: «Страшно хочется писать неизвестно о чем. Где-то в подсознании уже есть тема, она существует, но нужно вытащить ее на поверхность» [7, с. 11]. Очевидно, что здесь роль «рацио» изначально присваивает себе интуиция (паттерн-код знания или когнитивный процесс), способная к выполнению, по мнению М. Г. Арановского, двух функций: эвристической и алгоритмической [12].

Выступая в защиту осознанности, М. П. Блинова пытается «опрагматизировать» творческий процесс, высвободить его от «издержек» поиска: «Познание физиологических закономерностей, лежащих в основе музыкальных явлений, может дать в руки оружие сознательного управления своей творческой деятельностью, помогая добиваться больших результатов с наименьшими потерями» [9, с. 6]. Признавая состоятельность труда названного автора, попытаемся критично подойти к приведенному высказыванию.

Действительно, принцип единства физиологического и психического является одним из ведущих музыкально-психологических подходов к ряду проблем творчества. Рассмотрение композиторского процесса в виде рефлекторной деятельности привело к раскрытию очередной значительной страницы в психологии творчества. Вместе с тем, во-первых, «сознательное управление творческой деятельностью» невозможно в силу той причины, что все операции сверхсознательного (созидающей области бессознательного) не подлежат контролю со стороны сознания. В противном случае — в условиях привычности, реакционности «проявленной» стороны психики открытие не состоится. Даже глубокое познание физиологических закономерностей протекания творческого процесса не позволяет преодолевать эту естественную преграду.

Во-вторых, смысл фразы: «большие результаты с наименьшими потерями» кажется несколько наивным как с психологических позиций, так и с точки зрения композиторской этики. Для истинного художника, способного к переосмыслению, потери и творческие находки диалектически связаны в единое целое. К тому же, композитор, создавая опус, добивается не величины результатов, а точности решений, поэтому напряжение интеллектуальных и физических сил, как правило, до-

стигает предела на пути осознания. Моральное же удовлетворение от преодолённых сложностей пополняет и умножает творческую энергию: возникают и закрепляются новые нервные связи, усложняются высшие рефлексы.

Наименьшие потери, в обратном порядке, чреватые скудостью поискового поля и художническим слабоволием, что в искусстве ведет к порождению штампов. По мнению Б. М. Кедрова, в природе самого творчества заложено существование побочного познавательного барьера (ППБ) [13]. Его основная функция — сдерживание внезапных прозрений с целью обучения и обогащения интуиции через сознание. Таким образом тренируется способность восприятия новых знаний и проведения связей между их дальними областями.

Отдельного внимания заслуживает отношение к проблеме бессознательного со стороны К. К. Платонова. Автор теории отражения утверждает, что явления психики различаются по принципу: пока не осознанные, осознаваемые и уже не осознающиеся [14]. Согласно его научным представлениям, бессознательное — устаревшее понятие. Несмотря на односторонность подобного подхода, эту концепцию можно с некоторыми оговорками определить как динамичную модель творчества, представленную в виде процесса осознания, в котором художественное произведение представляет собой результат.

В названном процессе композитор подвергает осознанию творческий всплеск или практическую необходимость созидания, замысел, образную сферу и выразительные (технические) средства, исходящие из кристаллизирующейся основной идеи произведения. В данном контексте процесс осознания должен располагать теми же стадиями, что и творческий акт в полном объеме: подготовкой (перцептивное видение черт будущего произведения), созреванием (построение конструкции и деталей), интуитивной или бессознательной (поиск оригинального решения) проверкой (окончание записи, внесение коррективов). Однако, исходя из трехфазности осознания, можно сделать вывод о различиях в строении двух процессов — создании нового и платоновского осознания. Пристальное изучение последнего позволит увидеть скорее сходство, чем ряд психологических несовпадений.

Имеются все основания утверждать, что психика художника, переполненная образностью, постоянно находится в готовности рожать идеи, замыслы, одновременно вынашивая способы их воплощения в будущем опусе. В действительности «еще не осознанное» характерно для периода, предшествующего

творчеству, либо отождествляется с искомым, еще не рационализированным содержанием, алгоритмами решений интуитивной стадии. Следовательно, это «раннее» неосознанное заключено в содержании подсознательного (спонтанно-рекомбинирующееся, автономное) и глубинного бессознательного (в виде резервного или вытесненного конгломерата). Все перечисленное обладает имманентным смыслом и подлежит творческой обработке, а значит — потенциально осознаваемо. С исследовательской точки зрения его трудно назвать бессознательным: в этом выигрывает концепция К. К. Платонова, дополненная нашим видением.

К «осознаваемым» явлениям творческого плана отнесем следующее: перспективную модель конечного результата, логический путь его достижения — а именно то, что усматривает прямой (ожидаемый) продукт и соответствующую стратегию, тактику его создания. Но следует подчеркнуть, что подавляющее число творящих предпочитает совершать дискурсивные операции с отклонениями от заданного курса к подвижной цели. Креативы заинтересованы в побочном продукте творчества — открытии. Если прямой продукт является следствием привычных интеллектуальных действий, то создание побочного предполагает поиск и привлечение дополнительных средств. Включается осознание — процесс формирования знания очередной, более высокой инстанции.

В условиях совершения открытия «чутье» художника сталкивается с сущностными сторонами предмета мысли, который в процессе творчества постепенно обнажает свои природные качества. В немалой степени смысл художественного новаторства состоит в достоверном изображении оригинальных черт образа. Часто таковой, игнорируя видение творца, сам диктует логику и содержание приемов рационализации. Л. Толстой намеренно умышленно уменьшал свою субъективность и выдвигал на первый план образ как объект, считая, что гениальному художнику надлежит видеть истинные стороны вещей. Здесь берут начало совершенствование, обновление технического арсенала продуктивного мышления, то есть проявляется стремление к осознанности.

Творчески «осознаваемое» (осознающееся, осознанное) — доминантно и ценностно для психики художника в настоящий момент. Являясь сознательным эпицентром работы над произведением, оно безоговорочно увлекает личность к выполнению задач разного художественного уровня. Согласно распростра-

2.

3.

ненному мнению, музыкальный язык сравнительно легко понимается слушателем. Но под изяществом звуковых лексем скрыта «вневербальность» композиторской мысли, что не противоречит точному смыслу высказывания. Об этом Ф. Мендельсон: «Музыка обладает большей определенностью, чем речь... Слова кажутся мне темными, многосмысленными, невнятными, если сравнивать их с настоящей музыкой, наполняющей душу тысячами вещей, которые лучше слов» [15]. Здесь же приведем и слова А. Онегера о титаническом труде при осознании замысла, идеи и средств воплощения: «Скульптор в процессе работы также имеет перед собою модель. А бедняге музыканту, прежде чем он сможет воспроизводить свои модели, необходимо самому создать их» [4, с. 8].

Детального рассмотрения требует «уже не осознающееся». Каждое художественное произведение пишется впервые. Как было сказано, на начальной стадии своего существования оно выглядит «еще не осознанным». Актуально ли для психологии музыкального творчества выражение «уже подсознательное, сверхсознательное или бессознательное»? Наше исследование подтвердило, что содержание готового опуса переходит в стадию интериоризации (задействовано в дальнейших процессах на идеальном, подсознательном планах), становится имплицитным (сознательно и бессознательно подразумеваемым) или нейтрализуется (трансформируется).

Благодаря явлению интериоризации в композиции происходит накопление опыта,

становление и обогащение индивидуальной манеры письма — таким образом, кристаллизуется стиль конкретного композитора. При помощи имплицитности музыкальное высказывание приобретает определенный смысловой рельеф, объем. Так, стилизованный мелодический оборот, аллюзия, цитата намеренно используются как имплицитные модели иносказательно, ассоциативного, переносного значения. К этому же кругу примеров в определенной мере относится обращение к лейтмотивной технике. Имплицитна и нотная аббревиатура темы, скажем, BACH в одноименной «Прелюдии и фуге» для органа Ф. Листа (пример 2) или Asch (as-c-h или a-[e]s-c-h) в цикле фортепианных пьес «Карнавал» Р. Шумана, в котором композитор музыкальным языком отразил значимость облика Э. фон Фриккен в собственной судьбе. Название чешского городка Аш, где проживала пианистка, положено в основу аббревиатуры. Тема Asch, варьируясь, проходит лейтмотивом через все пьесы цикла (пример 3).

Иной смысл выражения «уже не осознающееся» открывается в рассуждении А. Шнитке: «Идея, однажды уже реализованная, не поддается уже расшифровке. Если попытаемся восстановить тот путь, который пройден от идеи к реализации, мы никогда не увидим глубинный мотив: он сгорел, сожжен реализацией, исчез как таковой, чтобы стать произведением. Реальное произведение — это уничтожение первого к нему влечения; это, одновременно, и превышение первоначальной идеи, и ее отрицание» [16, с. 91]. Обратим внимание на экспозиционный и заключительный вид темы



«Тарантеллы» из фортепианного цикла «Годы странствий» Ф. Листа: в экспозиции (пример 4); итог переосмысления в коде (пример 5).

По прошествии сочинительской работы, имея на руках готовый опус, композитор часто возобновляет посттворческий процесс — открытие неожиданных сторон звучания произведения, раздумье о его месте и роли в собственной творческой судьбе. Иначе говоря, наступает этап переосмысления себя и своего творения в личностном, социальном масштабах. Этот процесс может быть как сознательным, так и углубленным — «подспудным». Он не имеет временных или содержательных границ, что указывает на бесконечность протекания осознания когда-либо сочиненного материала. А. Шнитке считает, что «композитор постоянно, каждый раз убеждается в полной невозможности реализовать и воплотить замысел окончательно» [6, с. 64].

Сказанное позволяет продефинировать исследуемый феномен. **Композиторское осознание** — многостадийный процесс перехода творческого содержания с уровня бессознательного психического (сверхсознательного, подсознания) на уровень сознания, а также — процесс высвобождения оптимальных при-

емов и способов рационализации воплощаемого содержания в музыкальном материале логическим и интуитивным путем. Такого рода осознание имеет три узловых момента: зарождение образной сферы, интуитивное видение конструкции будущего произведения и итог — существование готового опуса. Вместе с тем творческие возможности осознания не ограничиваются зафиксированным результатом, оно имеет дальнейшее продолжение в воображении, мышлении, авторских эмоциях. Восприятие новых граней образов, осознание основной идеи и смысла произведения в различном философском контексте приводит к дозреванию, переосмыслению содержания созданной музыки. Таким образом, осознание является одновременно целостным и незамкнутым процессом: берет начало в неосознанном, им же и завершает свой ход.

Названный процесс может трактоваться как творчески целенаправленный, так и спонтанно-развивающийся. У художественного замысла, действительно ценной идеи есть судьба — алгоритм развертывания в музыкальном пространстве. В аспекте взаимодействия идея и реализация на начальной стадии творчества диалектически противоположны. Процесс осоз-

знания сближает таковые, и признаком готовности опуса с точки зрения композитора является сведенная к минимуму противоречивость инвариантности идеи и способов ее воплощения. П. Булез ощущает их взаимосвязь следующим образом: «Идеи нет до тех пор, пока не осознаны возможности ее реализации» [16, с. 91].

В виде проблемы в практике композиторского осознания присутствует следующий фактор: ошибочность реализации по отношению к природной, «чистой» идее, бытующей в художественном представлении как инвариант. Однако неточность воплощения имеет свой определенный смысл, согласно точке зрения А. Шнитке: «Неизбежность этой “ошибки” вместе с тем дает музыке возможность существовать дальше. Каждый пытается прорваться к непосредственному выражению некоей слышимой им прамузыки, которая еще не уловлена» [6, с. 65]. Следовательно, «невоплощенность» произведения способствует продлению его жизни.

Как интегративное явление, осознание имеет структуру познавательной деятельности. Проявление таковой предполагается уже на уровне бессознательного, в пределах рассмотрения творческих компонентов сверхсознательного и интуиции. Если инсайт ответствен за алгоритм творческой задачи и эвристическое начало, то сверхсознательное в расширенном аспекте выполняет функции гносеологическую, архивную, спонтанно-созидающую, коммуникативную, управления психическими процессами, сервисную, креативную. В осознании задействованы такие эмоционально-чувственные образования, как эмпатия, катарсис, интеллектуально-поисковые и оценочные эмоции, инспирирующие творчество. Эмоциональный импульс, преодолевая путь осознания от «подкорочной» стадии до опредмечивания в центральных отделах мозга, движет процессом воображения. Последнее выполняет ряд важнейших задач: транспортировки информации с бессознательного на сознательный уровень психического, высвобождения творческого и индивидуального начала личности, предвосхищения результата созидательной деятельности и, наконец, креативные, конструктивные и стратегические.

Специального внимания требует роль мышления в рационализаторском процессе, здесь идентичном осознанию. Мышление и интуиция представляют диалектическое единство, являясь двумя сторонами целостной картины интеллектуально-когнитивного содержания. Особенности их взаимодействия прослеживаются при рассмотрении вопросов стади-

альности творческого акта. При помощи мыслительных операций композитор обнаруживает музыкальную идею (в синтезе с восприятием), выстраивает образную сферу и философски абстрагирует свою концепцию. Однако мышление не ограничивается только рационализаторской ролью в синтетическом познавательном процессе. Оно участвует в формировании, развитии и реализации рефлексивной способности, а также личностных качеств художника, демонстрирующихся в произведении искусства.

Если композиторское осознание представляет собой континуум, то **творческая осознанность** — *отдельно отобранный дискретный блок процесса осознания, или состояние относительной завершенности работы над произведением*. Осознанность предполагает наличие в себе оформленного знания — продукта осознания, который причинно-следственным образом соотносится с другими знаниями и критериями истинности. *Эмоциональная и рациональная осознанность образуют единство — осознанность художественного плана.*

Аффект и «рацио» — две силы в творческом процессе, безраздельно властвующие над образностью, средствами воплощения. Т. Рибо выражает это иносказательно: «Момент творчества заключает в себе два нераздельных процесса, которые следует рассматривать отдельно: первый процесс состоит в наделении всего жизнью, второй — в приписывании всему качеств» [17]. Под наделением жизнью скрывается дыхание творчества — эмоция, несущая в себе осознание идеального и реального. Приписывание качеств явственно рационально, так как именно логика сопровождает движение «от абстрактного к конкретному» — к осознанности.

Музыкальное произведение, как и любое художественное, научное, отражает взаимодействие случайного и закономерного. Названные стороны бытия в равной степени наделены функцией созидания. Композиторам, поэтам, ученым остается повиноваться воле их творческих столкновений. Насколько будет осознан этот путь, настолько он окажется увлекательным, что подтверждается смыслом краткого изречения И. Менухина: «Перенятая страсть — без познания, без понимания — не может быть прекрасной» (18, с. 44).

Вышеизложенное подтверждает, что целостный, синтетический акт сочинения музыки представляет собой творческую разновидность процесса осознания, в котором задействованы художественная рефлексия, переживание-осмысление, рационализация и другие подпроцессы. Научное рассмотрение

феномена осознанности предполагает дифференциацию понятий «осознанность» и «осознание». Эмоциональный и рациональный типы осознанности не противостоят друг другу: их взаимодействие равноценно сказывается на результате созидательной деятельности – эстетически ценном продукте, то есть произведении искусства.

#### Литература

1. *Грузенберг С. О.* Гений и творчество. Мн., 2001.
2. *Пономарев Я. А.* Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М., 1988. С. 21—25.
3. *Калошина И. П.* Структура и механизмы творческой деятельности. М., 1983. С. 158.
4. *Онеггер А. Я* — композитор. Л., 1963.
5. *Стравинский И. Ф.* Статьи и материалы. М., 1973.
6. Беседы с А. Шнитке. М., 1994.
7. *Денисов Э.* Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники. М., 1986.
8. *Муха А. И.* Процесс композиторского творчества. Киев, 1979.
9. *Блинова М. П.* Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. Л., 1974.
10. *Кабалевский Д.* Избранные статьи о музыке. М., 1963. С. 22.
11. *Стравинский И.* Диалоги. Л., 1971. С. 11.
12. *Арановский М. Г.* Сознательное и бессознательное в творческом процессе композитора // Вопросы музыкального стиля. Л., 1978. С. 149.
13. *Кедров Б. М.* О творчестве в науке и технике. М., 1987. С. 68.
14. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984. С. 14.
15. *Орлов Г.* Дерево музыки. Вашингтон; СПб., 1992. С. 39.
16. Альманах музыкальной психологии. М., 1994.
17. *Рибо Т.* Болезни личности. Опыт исследования творческого воображения. Мн., 2001. С. 222.
18. *Маркарян Н.* Портреты современных дирижеров. М., 2003. С. 44.

#### SUMMARY

*Composer realization as a many stages process of transformation of creative contest unconscious to conscious level is studied.*

## МОВАЗНАЎСТВА

УДК 81'367

I. У. Капцюс

### НАЗВЫ АСОБ ПА ПОЛУ І ЎЗРОСТУ Ў ФУНКЦЫІ ЗВАРОТКА

У беларускай мове ў ролі зваротка ўжываецца значная колькасць агульных назоўнікаў, якія абазначаюць назвы людзей па полу і ўзросце. Да гэтай тэматычнай групы належаць звароткі, што называюць дзіця, хлопчыка, хлопца, мужчыну, дзяўчынку, дзяўчыну, жанчыну. Такая лексіка не была яшчэ прадметам спецыяльнага даследавання ў беларускім мовазнаўстве, таму лічым неабходным звярнуць увагу на гэтае пытанне.

Аналіз фактычнага матэрыялу, выбранага з твораў мастацкай літаратуры і з запісаў вуснай мовы, паказвае, што ў ролі зваротка даволі часта выкарыстоўваюцца словы, якія абазначаюць дзяцей дашкольнага ўзросту і малодшых школьнікаў. Пры звароце да аднаго дзіцяці ўжываецца лексема *дзіця*: *Садзіся, дзіця, раскажу табе казку* (3 запісаў вуснай мовы). Калі дзяцей двое і больш, то выкарыстоўваецца слова *дзеці*, якое мае форму множнага ліку: — *Дзеці, мы паедзем у лес, — сказала яна [настаўніца], і на шчоках у яе задрыжалі ямачкі* (В. Адамчык. Урок арыфметыкі). — *Дзеці, хто з вас умее хадзіць на руках?* (Я. Брыль. Пошукі слова). Гэты назоўнік можа адносіцца і да дарослых людзей, якія ў любым узросце застаюцца дзецьмі для сваіх бацькоў: — *Ідзіце, дзеці, спаць — не рана: ужо за поўнач, ноч — на спад* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). У размове выкарыстоўваюцца таксама звароткі з суфіксамі суб'ектыўнай ацэнкі, гэтыя назоўнікі маюць формы адзіночнага і множнага ліку (*дзетка, дзіцятка, дзетухна, дзеткі*). З іх дапамогай адрасат імкнецца выразіць цеплыню адносін, шчырасць пачуццяў да суб'екта: — *Ваўкоў не бойся цяперака... Цяперака людзей трэба баяцца, дзетка* (В. Быкаў. Сцюжа). — *Пасядзела б ты, дзіцятка, у хаце...* (А. Васілевіч. Расці, Ганька). — *Так, кажу, дзетухна, гатаваць я яе [страву] умею* (А. Дудараў. Парог). *Дзеткі, я ваша мамка, ды вярнуць мне няўзможна страту...* (Р. Барадулін. Буслова нара-

чонка). — *Няма, дзеткі, вішань, няма* (В. Адамчык. Там, на хутары). Лексема *дзеткі* ў беларускай мове можа ўжывацца са значэннем адзіночнага ліку як зварот да адной асобы. У камедыі Янкі Купалы цётка Агата звяртаецца да Паўлінкі: *А ўсё ж такі, скажы мне, дзеткі, чаму так твой тата на яго [Якіма] заеўся?* (Я. Купала. Паўлінка) ці *Мала што, дзеткі, тудэма-сюдэма, любіш яго...* (там жа). Такая форма зваротка сустракаецца і ў іншых пісьменнікаў: — *А цяпер умыйся ідзі, дзеткі, ды вазьмі занясі дзяўчатам гладыш вады* (А. Васілевіч. Расці, Ганька). — *Мама, птушкам не холадна? — Чаму ж, дзеткі, не. Зіма — усім зіма* (Я. Брыль. Птушкі і гнёзды). Назоўнік *дзеці* можа ўжывацца ў мастацкім творы ў абагульненым сэнсе як зварот да ўсіх дзяцей: *Магчыма, не чулі, не знаеце, дзеці, аб самай нястомнай вандроўніцы ў свеце* (М. Танк. Магчыма, не чулі).

Звароткі *дзіця, дзетка, дзетачка, дзіцятка, дзеткі, дзетачкі* могуць выкарыстоўвацца ў адносінах да чужых дзяцей і дарослых людзей, тады гэтыя словы становяцца рэгулятывамі, страчаюць першаснае слоўнікавае значэнне. Асноўнай прыметай такога ўжывання з'яўляецца малады ўзрост адрасата: *Ваенком паглядзеў на мяне, паківаў галавой і кажа: «Ідзі, дзіця, працуй, дзе працуеш...»* (І. Шамякін. Трывожнае шчасце). — *Хадзі, дзетка...* (А. Дудараў. Парог). — *Добра, дзетачка! Я за ўсіх малюся, за каго толькі просяць...* (Я. Купала. Раскіданае гняздо). *Ну-ну! Нявольна так, дзіцятка! Ужо ж нікому не сакрэт!* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). — *Я саўсем старэнькая, дзеткі* (В. Быкаў. Апошні шанц).

Асоб мужчынскага полу малодшага ўзросту называюць *хлопчык, хлапчук* (у множным ліку *хлопчыкі, хлапчукі*): — *Хлопчык, родны ты мой, мілы! Як жа граеш ты, браток!* (Я. Колас. Сымон-музыка). — *Хлопчык, лажыся!* — *пачуў я нечы голас...* (В. Адамчык. Два злоты). — *А вы ад сябе прыйшлі, хлопчыкі, ці вас хто*

палаў? — спытаў Яўхім Цяльпук (І. Навуменка. Снежань).— *Прыехалі, хлопчыкі...* (А. Дударай. Парог). Зрэдку ўжываюцца словы *хлалчо, малец, малеча*, слоўнікамі літаратурнай мовы яны падаюцца як размоўныя [8, с. 722, 330]: *І добра так запрашалі, ласкава, як дарагога госьця: «Еш, еш, малец»* (І. Шамякін. Вазьму твой боль).— *Ты, малец, ад мяне не вельмі адварочвайся...* (У. Караткевіч. Дзікае паляванне караля Стаха). Гэтыя звароткі ў адносінах да дзяцей не маюць дадатковых канатацый. Калі ж у размове хлопчыкам называюць дарослага чалавека, то гэта можа сведчыць аб жартаўлівым, іранічным характары гутаркі, на што звычайна паказвае і кантэкст: *За трэцім разам цётка Уладзя, як толькі кавалер зноў павярнуўся, каб знікнуць, сказала — па-свойму непасрэдна, голасна, праз малады, сардэчны смех: — Ой, хлопчыкі... Калі мы з Янкам у Вільні жылі, быў там... ой, такі ж такусенькі... акалодачны надзірацель!..* (Я. Брыль. З Купаліхай).— *Прывінцілі мяне за рукі, за ногі, і чую я, што з носа ў мяне сіні дым пайшоў, а ўвесь мой струмант, хлопчыкі, адарваўся і пляснуўся аб сцяну!* (Я. Брыль. Абы на здароўе).

Беларускай мове ўласціва ўжыванне і клічнай формы назоўнікаў у ролі зваротка, у тым ліку назваў асоб па полу і ўзросту (напр., *хлопча, хлопчыку, юначка*):— *Які ты, хлопча, нецярпячка, Няхай цябе затопча качка! — Гаворыць дзядзька на хлапчынку* (Я. Колас. Новая зямля).— *Мудра ты пытаеш, хлопча, — Проста слухаць мне дзіўно!* (Я. Колас. Сымон-музыка).— *Ну, а што ж ты мне, старому, думаў, хлопчыку, сказаць?* (Тамсама). *Нізка голаў схіляю, юначка, Перад вечным глаголам тваім* (У. Караткевіч. Багдановічу).

У размове з маленькай дзяўчынкай яе называюць *дзяўчынка, дзяўчо, дзеўчаня, дзеўчанё*, прычым апошнія тры намінацыі падаюцца слоўнікамі літаратурнай мовы як размоўныя [8, с. 180, 177]: *Пук лучынак ёмкі, Дзяўчынка, нясі, Пры святле іх будзем Гутарку вясі* (Я. Купала. Нікому).— *Трасянка нейкая ў тваёй галаве, дзяўчо* (В. Быкаў. Апошні шанц).— *Мне сягоння так вясёла, дзяўчаткі, так вясёла, што і сказаць трудна!* (Я. Колас. Нёманаў дар). Магчыма ўжыванне гэтых назоўнікаў пры звароце да дарослай дзяўчыны: *Па купінах, па лістападзе Ідзіце, дзяўчынкі, ідзіце!* (Е. Лось. Выпускніцы).— *Не па тэорыі, дзяўчынка. Спачатку пытаюцца, як ты мяне знайшоў, а ўжо потым...* (А. Дударай. Парог). Слова *дзевачка* са значэннем 'маленькая дзяўчынка' ў сучаснай беларускай літаратурнай мове не ўжываецца, аднак сустракаецца ў мове мастацкіх твораў пры абазначэнні дарослай

дзяўчыны: *На калідоры гарачым шэптам спыталася [студэнтка]: — Які гэта, дзевачкі, дэман? Той, што Мазепа?* (Я. Брыль. Абы на здароўе). *Бабка: — Была б ты, мая дзевачка, машынай, дык хоць не лаялася б так* (Тамсама). У другім прыкладзе бачым развіты зваротак, які дапамагае больш поўна выявіць пачуцці адрасанта — незадавальненне паводзінамі маладой дзяўчыны-сакратара.

У школе да хлопчыкаў і дзяўчат дарослыя звяртаюцца словам *дзеці: Дзеці, вы вывучылі урок? Дзеці, вы праспрагалі?* (А. Вярцінскі. Рэвіем). Часам настаўнікі на ўроку называюць дзяцей словам *рабяты*, якое падаецца слоўнікамі як размоўнае [8, с. 532]:— *Рабяты, хто сёння дзяджурны?* (З запісаў вуснай мовы). Пад уплывам рускай мовы гэтая лексема зрэдку выкарыстоўваецца пры звароце да некалькіх асоб мужчынскага полу больш сталага ўзросту: *Баец раптам змоўк, нібы праглынуў словы, і пахіснуўся, хапаючыся за бок.— Рабяты, бінта...* (В. Быкаў. Ранак-світанак).

Акрамя адзначаных звароткаў, у размове з дзецьмі ўжываюцца назвы, якія маюць зневажальнае ці жартаўлівае адценне. Такія словы характэрныя пераважна для гутарковага і мастацкага стыляў мовы: *Уцякайце ж вы, малалетачкі...* (Я. Сіпакоў. Адчай). *А ты, бальшун, трубі ў ражок,— Такое справім мы ігрышча, Што лес застогне і засвішча...* (Я. Колас. Новая зямля).

Пры звароце да дарослага хлопца выкарыстоўваюцца словы *хлопец, хлапец, юнак, малады чалавек*, лексемы *хлапчына, дзяцюк, кавалер* сустракаюцца радзей і падаюцца слоўнікамі як размоўныя [8, с. 722, 180, 262]:— *Не стой ты, хлопец, пры аконцы: З акна, як з зяўры, дзьме бясконца* (Я. Колас. Новая зямля).— *Што чуваць на белым свеце, малады чалавек? — спытаў ён [Люсін бацька] добра пастаўленым голасам...* (І. Навуменка. Трымценне дубовага лісця).— *Мо памагчы? — Не трэ, хлапчына. Лепш пасвяці лучынай* (М. Танк. Бабка і кот).— *Гм, хлапчынка: свет вялікі, А прыпынку ў ім няма, Прападзеш, бы яблык дзікі, Цяпер восень, там зіма* (Я. Колас. Сымон-музыка).— *Закурым, ці што, дзяцюк* (В. Быкаў. Ранак-світанак).— *Хадзі, кавалер, сюды!* (Я. Брыль. Птушкі і гнёзды). Звароткі *юнак, юначка* могуць ужывацца аўтарам мастацкага твора ў абагульненым сэнсе, напрыклад, калі паэт дае настаўленне маладому пакаленню: *У радасці ненажэрца, Юнак, покуль шал не сціх, Хадзі па шляхах твайго сэрца, Па бачанні воч тваіх* (Р. Барадулін. У радасці ненажэрца...). Пры звароце адразу да некалькіх асоб мужчынскага полу маладога ўзросту выкарыстоўваецца назоўнік *хлопцы* ў форме

множнага ліку: — *Годзе, хлопцы, сварыцца, — умяшаўся зноў стары Пятрусь...* (Я. Колас. У балоце).— *Ды ну, хлопцы, няёмка!* (І. Шамякін. Сэрца на далоні).— *Я да вас, хлопцы* (К. Чорны. Хвоі гавораць).— *Ну, хлопцы, сёння вы героі!* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці).

У размове з дарослай незамужняй дзяўчынай да яе звяртаюцца дзяўчына, дзеўка, апошняе слова з'яўляецца размоўным [8, с. 177]: — *Што гэта ў вас, дзяўчына, як бы свята?* (Я. Колас. На ростанях). *Што? — дрэмлеш ужо ты, дзяўчына? Не спі, яшчэ штось прапяём!* (Я. Купала. Зімою).— *Пра ўсё трэба думаць, дзеўка, пра ўсё...* (А. Дударай. Парог).— *Што ты, дзеўка, гаворыш?!* (Я. Колас. На ростанях). Пры звароце да групы асоб жаночага полу маладога ўзросту выкарыстоўваюцца назоўнікі ў множным ліку (дзяўчаты, дзеўкі): *Тады і даў каманду хтосьці: — Дзяўчаты! Бабы! Песні дзе?* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці).— *Вядзіце ў хату, хлопцы, дзеўкі!* — *Малечы весела сказаў* (Тамсама).— *Дзяўкі, памажыце нам!* — *гукае наўздагон сёстрам Ганька* (А. Васілевіч. Расці, Ганька). У апошнім прыкладзе ў ролі зваротка ўжываецца акцэнталагічны варыянт слова дзеўкі.

Лексемы *маладзіца, маладуха* (разм.) выкарыстоўваюцца са значэннем 'маладая замужняя жанчына': — *Што я хачу запытаць у цябе, маладзіца: ці не тут жыве Марка Балук?* (Я. Колас. Дрыгва).— *Колькі ж за пітво, маладзіца?* (М. Танк. Чалавеча). К. М. Панюціч адзначае, што ў народных гаворках *маладуха* — маладая жанчына (да нараджэння першага дзіцяці), а *маладзіца* — жанчына сярэдніх гадоў [6, с. 74]. Звароткі нярэдка маюць формы з суфіксамі суб'ектыўнай ацэнкі, якія больш экспрэсіўна выражаюць адносіны да суб'ядніка, чым зыходная форма назоўніка: — *А вы, маладзічкі, не зважайце ды танцуйце...* (Я. Купала. Паўлінка). Як сведчаць назіранні над фактычным матэрыялам, у творах мастацкай літаратуры, асабліва ў вусным маўленні, ужываецца слова *дзеўшка* пры звароце, напрыклад, да прадаўца (на ўзор рускай мовы). Пры такім выкарыстанні назоўніка ўзрост не мае значэння, гэтым словам можа быць названа як маладая дзяўчына, так і сталая жанчына: — *Дзеўшка, два піва!* (В. Быкаў. Дарога дадому).

Да дарослага чалавека мужчынскага полу звяртаюцца словам *мужчына*: — *Мужчына, вы зараз выходзіце?* (З запісаў вуснай мовы). Як відаць з прыкладаў, выбраных з твораў мастацкай літаратуры, найбольш частым з'яўляецца зварот да групы мужчын, а не да адной асобы: — *Ну, засцілайце стол, мужчыны!* (Я. Колас. Новая зямля).— *Памагайце, муж-*

*чыны!..* (Я. Брыль. Птушкі і гнёзды).— *Дык што мы будзем, мужчыны, рабіць з Гуртавым?* (Я. Брыль. Гуртавое). Ужыванне дадзенай лексемы з суфіксам суб'ектыўнай ацэнкі ўзмацняе просьбу і паказвае шчырыя, цёплыя адносіны да суб'яднікаў: — *Толькі ж не разыходзьцеся, мужчынкі* (Я. Колас. Кантракт).— *Прашу вас, мужчынкі, ачысціце маю скацёрць-самабранку, — ветліва запрасіла Каця* (І. Шамякін. Вазьму твой боль). Сустрэкаюцца выпадкі выкарыстання слова *мужык* у функцыі зваротка. У ТСБЛМ (1999) адзначана, што мужыком называюць грубага, нявыхаванага чалавека [8, с. 351]. Аднак магчыма ўжыванне гэтага назоўніка без адцення грубасці, так мужчыны звяртаюцца адзін да аднаго ў звычайнай размове: — *Ну, мужыкі, прашу прабачэння, там свае...* (В. Быкаў. Дарога дадому).

У дыялогу для называння дарослай асобы жаночага полу ўжываецца зваротак *жанчына*: *Якому дзіву молішся, жанчына? Датупь, пакуль краса твая міне?* (Я. Янішчыц. Парыў). Слова *баба* ў літаратурнай мове з гэтым значэннем успрымаецца як гутарковае, зніжанае [8, с. 77]: — *Што ты сабе думаеш, баба? Як жа так можна?* (В. Быкаў. На сцяжыне жыцця).— *Маўчы, баба!.. Валасы доўгія, а розум кароткі* (Я. Купала. Паўлінка).— *Хутчэй, хутчэй, баба, — падганяе і сам Ёсель* (А. Васілевіч. Расці, Ганька).— *Цішэйце, бабы!.. Ішлі б кудатаць за парог!..* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). Слова *кабета* са значэннем 'сталая замужняя жанчына' таксама падаецца слоўнікамі літаратурнай мовы як размоўнае [8, с. 261]: *Ён [настаўнік] пры гасцях не пасмеў пазнаць свае мацеры: «Ідзі ты, кабетка, на кухню: там цябе накормяць»* (Я. Колас. На ростанях).

У беларускай мове ў ролі зваротка шырока ўжываюцца не толькі назоўнікі, але і субстантываваныя прыметнікі. Асабліва такія звароткаў у тым, «што на першым плане ў іх ацэнная функцыя, адрасат... называецца па пэўнай якасці ці асаблівасці, уласцівай яму» [5, с. 31]. Субстантываваныя прыметнікі характарызуюць адносіны таго, хто гаворыць, да адрасата, даюць ацэнку дзеянню суб'ядніка, называюць найбольш важную яго прымету. Аналіз фактычнага матэрыялу паказвае, што субстантываваныя прыметнікі, як і агульныя назоўнікі, могуць абазначаць пол і ўзрост суб'ядніка (напр., *малы, маленькі, стары*): — *Пойдзем, малыя, шукаць новай дошчачкі!* (Я. Купала. Раскіданае гняздо).— *Ну, садзіцеся, малыя!* (Тамсама). *Спіць усё, ў ты, маленькі, засні* (Н. Арсеннева. Калыханка).— *Спі, Алёнка, маленькая, спі* (Л. Геніюш. Спі, Алёнка). *Збірай, стары, хатомкі... І жыва з хаткі*

роднай... (Я. Купала. Адвечная песня).— *Стары, паслухай* (Я. Брыль. Наш Караткевіч). *Ты шалёны, стары! хто цябе дзе хаваў?* (Я. Купала. Курган). Названыя прыметнікі могуць мець форму адзіночнага ліку, але ўжывацца ў значэнні множнага (прымяняецца прыём сінекдахі), у выніку чаго дасягаецца экспрэсія і вобразнасць выказвання: *За стол, малы, за стол, старэчы!*— *Гаворыць дзядзька, сам сядзе / стол абрусам засцілае* (Я. Колас. Новая зямля).

Развітыя звароткі даюць разгорнутую характарыстыку асобы, называюць не толькі адрасата, але і яго прымету, якая нясе дадатковую інфармацыю: *Дзяўчаты з маладой пары, Дзе вашы станы, вашы рукі?..* (Р. Бардулін. Дзяўчаты з маладой пары...). *Вялікія вы, дзяўчынкі з дзесятага, выпускнога!* (Е. Лось. Выпускніцы).— *А няшчаснае ж ты маё дзіцятка! За што ж табе такі злы лёс?!* (А. Дудараў. Парог). «*Так што хутка ты зможаш абняць сваіх родных, а я, старына ты мой любы, цябе...*» (Я. Брыль. Птушкі і гнёзды).

Зваротак можа быць выражаны словазлучэннем «назоўнік + прыналежны займеннік». Гэтая канструкцыя мае значэнне, адэкватнае значэнню самога назоўніка, аднак экспрэсіўнасць такога зваротка павышаецца:— *Жыць табе, мой хлопча, трэба: Ты малы яшчэ, дзіця; Расквітнее твая глеба, Прыйдзе час твайго жыцця...* (Я. Колас. Сымон-музыка).— *Усяк бывае, дзеткі мае, усяк! Хто хлебам, хто каменнем, а кожны нечым ды кіне* (Я. Купала. Раскіданае гняздо). *Уцякайце ж вы, нашы дзетачкі...* (Я. Сіпакоў. Адчай).— *Садзіся, мая дзевачка, да рэштата — ды і ўся работа!* (А. Васілевіч. Расці, Ганька).— *Спі, маё дзіцятка, спі...— укрывае яе коўдраю маці* (Тамсама).

Для ўзмацнення эмацыянальнасці ў сказе ўжываюцца паўторныя звароткі:— *Дзяўчаткі, дзяўчаткі, чэснае слова, Косця з вамі хоча пацалавацца!..— паказвай на замурзанага Косцю і крычай, заходзячыся ад рогату, Жвір* (В. Адамчык. Млечны шлях). Для больш выразнай эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкі выказвання выкарыстоўваюцца звароткі, якія не супадаюць формамі:— *Эй, хлопцы, хлопчыкі! Уставайце! Кароў на пашу выганяйце!* (Я. Колас. Новая зямля).

У заключэнні можна канстатаваць, што ў беларускай мове назвы асоб па полу і ўзросту шырока выкарыстоўваюцца ў функцыі зваротка. У творах мастацкай літаратуры і ў вусным маўленні ўжываюцца як стылістычна нейтральныя назвы (*дзіця, хлопчык, хлопец, мужчына, дзяўчынка, дзяўчына, жанчына* і інш.), так і словы, што характэрны для

гутарковага стылю мовы (*малец, хлопчына, дзяцюк, мужык, дзяўчо, дзеўка, баба* і г. д.). Пры звароце да групы асоб выкарыстоўваюцца словы ў форме множнага ліку (*дзеці, хлопцы, мужыкі, дзяўчаты, бабы* і пад.). Зрэдку сустракаецца форма клічнага склона назоўніка ў ролі зваротка (*хлопча, хлопчыку, юначка*). Даволі распаўсюджанымі з'яўляюцца звароткі з суфіксамі суб'ектыўнай ацэнкі (*дзеткі, дзетачкі, хлопчыкі, маладзічкі, мужчынкі* і г. д.), што сведчыць аб шчырых і цёплых адносінах да адрасата. Развітыя звароткі дапамагаюць больш поўна выявіць адносіны адрасанта да суб'екта, служаць для ўзмацнення вобразнасці і экспрэсіўнасці выказвання.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Бурячок А. А. Назвы спорідненості і сваяцтва в украінській мові. Київ, 1961.
2. Граматыка беларускай мовы. Т. 2. Сінтаксіс. Мн., 1966. С. 399—403.
3. Дзендзелівській Й. О. Лексика украінських говорів Закарпатської області. Назви спорідненості, сваяцтва та сімейно-родинного побуту // Наукові записки Ужгородського ун-ту. Ужгород, 1957. Т. 26. Вип. 2. С. 3—36.
4. Карпуць Н. І. Спосабы выражэння і стылістычныя асаблівасці зваротка ў паэтычнай мове К. Крапівы // Беларуская лінгвістыка. Мн., 1985. Вип. 28. С. 23—28.
5. Карпуць Н. І. Субстантывіравання часціны мовы ў функцыі зваротка // Беларуская лінгвістыка. Мн., 1987. Вип. 32. С. 31—35.
6. Панюціч К. М. Лексика народных гаворак. Мн., 1976.
7. Рахматиллаева Б. Х. Этикетные формы обращения и привлечения внимания в современном русском языке (в сопоставлении с узбекским): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ташкент, 1992.
8. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы. 2-е выд. Мн., 1999.

#### SUMMARY

The names of persons by sex and age which are used as an address in the Belarusian language are analysed. The conclusion about stylistical usage of the addresses of this thematic group and the frequency of its usage in the fiction and oral discourse are given.

УДК 81'373.611

Н. П. Курсевіч

## СЛОВАЎТВАРАЛЬНЫ ТЫП З СУФІКСАМ **-ЕЦ/-АЦ** КАТАЙКОНІМАЎ МІНШЧЫНЫ

Словаўтваральны тып з суфіксам *-ец/-ац* ва ўтварэнні катайконімаў Міншчыны характарызуецца значнай прадуктыўнасцю. Ён аб'ядноўвае вялікую групу адтапанімічных асабовых намінацый, тыпу: *асіпавец* — в. *Асіпавічы (В.)*, *дзямідавец* — в. *Дзямідавічы (Н.)*, *банькавец* — в. *Банькава (Вал.)*, *баярац* — в. *Баяры (Н.)*, *блудавец* — в. *Блудава (Мал.)*

Суфікс *-ец*, які выкарыстоўваецца ў дэрывацыйнай сістэме названага словаўтваральнага тыпу, у сучаснай беларускай літаратурнай мове з'яўляецца полісемантычным: акрамя адтапанімічных асабовых намінацый, ён выкарыстоўваецца пры ўтварэнні слоў, якія абазначаюць асоб мужчынскага роду па нацыянальнасці, прыналежнасці да якой-небудзь арганізацыі, установы, па родзе грамадскай дзейнасці, занятку і інш.: *каўказец*, *кубанец*, *суданец*, *мічурынец*, *баец*, *купец* [1, с. 103].

Сабраны анамастычны матэрыял на тэрыторыі Мінскай вобласці сведчыць, што практычна ад кожнага тапоніма ўтвараюцца аднакаранёвыя асабовыя намінацыі. Характэрна, што ад аднаго і таго ж тапоніма, занатаванага ў розных рэгіёнах, вытворныя катайконімы адрозніваюцца, напрыклад: у в. *Навасёлкі* Барысаўскага раёна жыхароў называюць *навасельцы*, *наваселец*, а ў Пухавіцкім і Нясвіжскім раёнах — *навасёлкаўцы*, *навасёлкавец*. Катайконімы з суфіксам *-ец/-ац* утвараюцца ад тапонімаў, якія маюць форму адзіночнага ліку мужчынскага, жаночага і ніякага роду або толькі форму множнага ліку.

Вытворныя катайконімы з суфіксам *-ец/-ац* ад тапонімаў мужчынскага роду. Ад тапонімаў мужчынскага роду пры дапамозе суфікса *-ец/-ац* утвараюцца мужчынскія асабовыя намінацыі па розных словаўтваральных мадэлях. Найбольш актыўнай з'яўляецца мадэль '*аснова тапоніма на цвёрды зычны + -ец*': *палічынец* — в. *Палічын (Л.)*, *глівінец* — в. *Глівін (Бар.)*, *старбінец* — г. п. *Старобін (Сал.)*.

Сустрадаецца мадэль '*аснова тапоніма на зацвярдзелы зычны + -ац*': *крутабярэжац* — в. *Круты Бераг (Н.)*, *рубежац* — в. *Рубеж (Кл.)*.

Словаўтваральная мадэль '*аснова тапоніма на мяккі зычны + -ец*' аб'ядноўвае намінацыі на *-ль*, *-нь*: *кывалец* — в. *Кываль (Л.)*, *блонец* — в. *Блонь (П.)*. Суфікс *-ец* у намінацыях гэтай словаўтваральнай мадэлі далуча-

ецца да поўнай асновы тапоніма. Катайконімы мужчынскага роду, утвораныя па гэтай мадэлі, з'яўляюцца прадуктыўнымі і рэгулярнымі. У многіх раёнах Міншчыны выяўлены такія дэрываты, як *аталезец* — в. *Аталезь (Ст.)*, *загаец* — в. *Загай (П.)* і інш.

Аналіз фактычнага матэрыялу сведчыць, што катайконімы мужчынскага роду, утвораныя па названых словаўтваральных мадэлях, з'яўляюцца пераважна аднароднымі ў акцэнталагічным плане: націск вытворнай і ўтваральнай асновы, як правіла, супадае: *старбінец* — г. п. *Старобін (Сал.)*, *палічынец* — в. *Палічын (Л.)*.

Вытворныя катайконімы з суфіксам *-ец/-ац* ад тапонімаў жаночага роду. Вялікая колькасць адтапанімічных асабовых намінацый мужчынскага роду ўтвораны па мадэлі '*аснова тапоніма на -к(а) + -ец*': *баранавец* — в. *Баранайка (Бар.)*, *малінавец* — в. *Малінайка (Кап.)*, *ячоннец* — в. *Ячонка (Ст.)*, *забашзвец* — в. *Забашэйка (Бар.)*, *ціхабудзец* — в. *Ціхабудка (Кл.)*.

Пры ўтварэнні катайконімаў мужчынскага роду суфікс *-ец* далучаецца толькі да ўсечанай асновы тапоніма жаночага роду на *-к(а)*: *дзехнавец* — в. *Дзехнайка (Мн.)*, *курганавец* — в. *Курганайка*, *казловец* — в. *Казлоўка (Бар.)*, *заняведавец* — в. *Заняведамка (Кап.)*, *уладзіміравец* — в. *Уладзімірайка (П.)*.

У сістэме гэтага словаўтваральнага тыпу таксама прадуктыўнай з'яўляецца мадэль '*аснова тапоніма на -шчына + -ец*'. Катайконімы мужчынскага роду ўтвараюцца пры дапамозе дэрывацыйнага суфікса *-ец* ад усечанай асновы без тапафарманта *-шчына*: *пукелевец* — в. *Пукелеўшчына*, *салтанавец* — в. *Салтанайшчына (Н.)*, *гарбуновец* — в. *Гарбуноўшчына (Кл.)*, *пахомавец* — в. *Пахомайшчына (Дз.)*, *кнотавец* — в. *Кнотайшчына*, *грабёнавец* — в. *Грабёнайшчына (Ст.)*, *таўкачавец* — в. *Таўкачоўшчына (Дз.)*. Тапафарматшчына захоўваецца ў намінацыях, утвораных пры дапамозе іншых суфіксаў, напрыклад: *кіркавец* і *кіркаўшчанін* — в. *Кіркаўшчына (Н.)*, *халаімавец* і *халаімаўшчанін* — в. *Халаімаўшчына (Ст.)*. Пры гэтым лексемы *кіркаўшчанін* і *халаімаўшчанін* варта разглядаць у якасці літаратурнай нормы, а *кіравец* і *халаімавец* — яе размоўныя варыянты.

Часам пры ўтварэнні катайконімаў сустракаецца мадэль '*аснова тапоніма на -нь, -ня, + -ец*'. У гэтым выпадку суфікс далучаецца да



поўнай асновы тапоніма: *лешанец* — в. *Лешня* (Кап.), *заспоранец* — в. *Заспорня* (В.), *ланец* — в. *Лань* (Н.). Катайконімы такой структуры тыповыя для сучаснай беларускай літаратурнай мовы.

Асабовыя намінацыі гэтай мадэлі ўтвараюць незакрыты рад вытворных лексем, папаўненне якіх актыўна адбываецца за кошт новых утварэнняў у сувязі з перайменаваннем населеных пунктаў, напрыклад: *радзімец* — в. *Радзіма* (раней *Самадураўшчына*, Дз.), *навалысец* — в. *Новая Лысіца* (раней *Халаімаўшчына*, Н.).

Катайконімы аналізуемай структуры пераважна акцэнталагічна аднамадэльныя: месца націску ўтваральнай і вытворнай асноў, у асноўным, супадаюць: *копцеевец* — в. *Копцеўшчына* (Н.), *майсеевец* — в. *Майсееўшчына*, *траянавец* — в. *Траянаўка* (Бар.), *мархачовец* — в. *Мархачоўшчына* (Ст.), але *быхавец* — в. *Быхаўшчына* (Н.), *мікалаевец* — в. *Мікалаеўшчына* (Ст.), *падмазец* — в. *Падмажа* (Кап.).

Вытворныя катайконімы з суфіксам *-ец/-ац* ад тапонімаў ніякага роду. Катайконімы мужчынскага роду з суфіксам *-ец/-ац* утвараюцца ад тапонімаў ніякага роду па розных словаўтваральных мадэлях. Самая прадуктыўная ў гэтай групе слоў мадэль 'аснова тапоніма на *-ава/-ова*, *-ёва/-ева* + *-ец'*, напрыклад: *іванавец* — в. *Іванава* (Н.), *душкавец* — в. *Душкава* (Вал.), *дабрынёвец* — в. *Дабрынёва*, *александровец* — в. *Александрова* (Дз.), *аколавец* — в. *Аколава*, *алешкавец* — в. *Алешкава* (Ст.), *блудавец* — в. *Блудава* (Мал.), *геляновец* — в. *Гелянова* (Кл.). Суфікс *-ец* далучаецца да поўнай асновы тапоніма — назоўніка ніякага роду: *банькавец* — в. *Банькава* (Вал.), *чарнагубавец* — в. *Чарнагубава* (Кап.), *хацюховец* — в. *Хацюхова* (Кр.), *халянінец* — в. *Халяніна* (В.).

Катайконімы гэтай мадэлі адпавядаюць існуючым у сучаснай беларускай літаратурнай мове словаўтваральным тэндэнцыям без паралельных форм, у тым ліку ў акцэнталогіі.

Ад тапонімаў у форме ніякага роду тыпу в. *Падбярэззе* (Бар.), *Забалацце* (В.), утвараюцца катайконімы мужчынскага роду па мадэлі 'аснова тапоніма на мяккі зычны і э + *-ец/-ац'*: *падбярэзец* — в. *Падбярэззе* (Бар.), *падлесец* — в. *Падлессе* (Ст.), *забалазец* — в. *Забалацце* (В.). Вытворная аснова пры гэтым усякаецца: *засулlec* — в. *Засулле* (Ст.), *забрэзец* — в. *Забрэззе* (Вал.), але *заградзец* — в. *Заградзе* (Дз.).

У тапонімах і катайконімах гэтай словаўтваральнай мадэлі націск супадае: *падбярэзец* — в. *Падбярэззе* (Кр.), *падлясковец* — в. *Падляскоўе*, *наваселец* — в. *Наваселле* (Ст.).

Такая з'ява характэрна і для вытворных словаўтваральнай мадэлі 'аснова тапоніма на *-ін(а)* + *-ец'*: *мядзведзінец* — в. *Мядзведзіна*

(В.), *калінінец* — в. *Калініна* (Дз.), *капусцінец* — в. *Капусціна* (Вал.), *красінец* — в. *Красіна* (Кап.). Гэтая словаўтваральная мадэль, як і папярэдняя, з'яўляецца даволі прадуктыўнай і рэгулярнай. Суфікс *-ец* далучаецца да поўнай тапанімічнай асновы: *красінец* — в. *Красіна* (Кап.), *лозінец* — в. *Лозіна* (Бар.), *дубінец* — в. *Дубіна* (Вал.), *варонінец* — в. *Вароніна* (Кл.).

У катайконімах мужчынскага роду, утвораных ад тапонімаў ніякага роду пры дапамозе суфікса *-ец/-ац*, націск супадае. Выключэнне складаюць толькі адзінкавыя назвы: *жацеравец* — в. *Жацерава*, *колсавец* — в. *Колсава*, *сверынавец* — в. *Сверынава* (Ст.), але *семежавец* — в. *Семежава* (Кап.).

Вытворныя катайконімы з суфіксам *-ец/-ац* ад тапонімаў множнага ліку. Актыўна выкарыстоўваецца суфікс *-ец/-ац* ва ўтварэнні назвы жыхароў ад тапонімаў у форме множнага ліку на *-ічы* і *-авічы*. Для словаўтваральнай мадэлі 'аснова тапоніма на *-іч(ы)*, *-авіч(ы)* + *ец'* характэрным з'яўляецца тое, што суфікс *-ец* далучаецца толькі да ўсечанай асновы тапоніма: *чанавец* — в. *Чанавічы* (Н.), *шыкатавец* — в. *Шыкатавічы* (Дз.), *яжавец* — в. *Яжавічы* (Кл.), *сейлавец* — в. *Сейлавічы* (Н.), *вераб'ёвец* — в. *Вераб'ёвічы* (Кап.), *асіпавец* — в. *Асіпавічы* (В.).

Некаторыя катайконімы маюць і паралельныя назвы, напрыклад: *еськавец* і *еськаўчанін* — в. *Еськавічы* (Н.), *забашавец* і *забашаўчанін* — в. *Забашавічы* (Бар.), якія выкарыстоўваюцца, як правіла, у стылістычных мэтах: *забашавец* — нейтральная форма, *забашаўчанін* — размоўная.

Да ўсечанай асновы далучаецца суфікс *-ец/-ац* у мадэлі 'аснова тапоніма на *-к(і)* + *-ец/-ац'*: *краснагорац* — в. *Краснагоркі* (Н.), *бурнеец* — в. *Бурнейкі* (Вал.), *наваселец* — в. *Навасёлкі* (Бар.), *жавалец* — в. *Жавалкі* (Кап.).

Прадуктыўнымі з'яўляюцца катайконімы мужчынскага роду, утвораныя ад чыста флексійных тапонімаў з дапамогай дэрывацыйнага суфікса *-ец/-ац*, якія, у адрозненне ад вытворных папярэдняй мадэлі, далучаюцца толькі да поўнай утваральнай асновы на цвёрды ці мяккі зычны: *баярац* — в. *Баяры*, *новінец* — в. *Новіны* (Н.), *мервінец* — в. *Мервіны* (Кл.), *палачанец* — в. *Палачаны* (Мал.), *печуранец* — в. *Печураны*, *макранец* — в. *Макраны* (Кап.).

Катайконімы, утвораныя пры дапамозе суфікса *-ец/-ац* ад асноў назоўнікаў у форме множнага ліку, з'яўляюцца ў асноўным акцэнталагічна аднароднымі: месца націску ў тапоніме і ў адпаведнай з ім назве супадае: *лазавец* — в. *Лазавічы*, *міцкавец* — в. *Міцкавічы*, *касмовец* — в. *Касмовічы* (Н.), *ілішкавец* —

в. Ілішкавічы (В.), але дамантовец — в. Домантавічы (Кап.), курганец — в. Курганы (Дз.).

Вынікі даследавання паказваюць, што ў сучаснай беларускай літаратурнай мове пры словаўтварэнні назваў жыхароў суфікс *-ец/-ац* з'яўляецца найбольш прадуктыўным. Гэта пацвярджаецца і назіраннямі В. А. Гуліцкай, М. А. Дарошкі, В. А. Купрыенкі, В. Т. Піскуна [3—4; 7—8]. Як сведчаць навукоўцы, гэты суфікс захоўвае сваю высокую прадуктыўнасць і ў іншых усходнеславянскіх мовах [2; 5—6].

#### ЛІТАРАТУРА

1. Беларуская граматыка. У 2 ч. Мн., 1985. Ч. 1. Фаналогія. Арфаэпія. Марфалогія. Словаўтварэнне. Націск. С. 210—353.
2. Горбарчук В. Т. Назвы жitelіў за месцем мешкання або паходжэння (на матэрыялі говірок Віннічыні) // Праці 12 рэспубліканскай дыялекталогічнай нарады. Кіў, 1971. С. 215—221.
3. Гуліцкая В. А. 3 назіранняў над традыцыйнай адайканімічнай лексікай (на матэрыяле гаворак Гомельскага раёна) // Рэгіянальныя традыцыі ва ўсходнеславянскіх мовах, літаратурах і фальклоры : тэз. дакл. 2 рэсп. навук. канф., 25—26 верасня 1980 г. Гомель, 1980. С. 31—32.
4. Дарошка М. А. Дэрывацыя адтапанімічных намінацый у гаворках Тураўшчыны // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : тез. докл. 2 респ. канф., 25—26 сентабры 1986 г. Гродно, 1986. № 2. С. 35—41.
5. Дементьев А. А. Суффікс *-ец* и *-анин/-янин* // Русский язык в школе. 1946. № 5—6. С. 12—17.
6. Кандрацюк М. Назвы жыхароў, утвораныя ад назваў вёсак і гарадоў у гаворках усходняй Бела-

сточчыны // Беларускае і славянскае мовазнаўства. Мн., 1972. С. 183—190.

7. Купрэнка В. А. Адтапанімічныя назвы асоб мужчынскага роду ў гаворках Брагіншчыны // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : тез. докл. респ. канф., 26—28 мая 1982 г. Гродно, 1982. Ч. 1. С. 192—193.
8. Пісун У. Ц. Асабовыя адтапанімічныя намінацыі ў беларускай мове // Рэгіянальныя традыцыі ва ўсходнеславянскіх мовах, літаратурах і фальклоры : тэз. дакл. 2 рэсп. навук. канф., 25—26 верасня 1980 г. Гомель, 1980. С. 30—31.

#### СПІС СКАРАЧЭННЯЎ

Бар.— Барысаўскі раён  
 В.— Вілейскі раён  
 Вал.— Валожынскі раён  
 Дз.— Дзяржынскі раён  
 Кап.— Капыльскі раён  
 Кл.— Клецкі раён  
 Кр.— Крупскі раён  
 Л.— Любанскі раён  
 Н.— Нясвіжскі раён  
 Мал.— Маладзечанскі раён  
 П.— Пухавіцкі раён  
 Сал.— Салігорскі раён  
 Ст.— Стаўбцоўскі раён

#### SUMMARY

*The word-building type with the suffixes eu/-ac of Minsk region is studied. The models with the help of which the cataconyms with the suffixes eu/-ac from toponyms of feminine, masculine and neuter genders in singular or from toponyms in plural are analyzed.*

УДК 81'373.612.2

Н. В. Цвурко

## СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ

Для понимания грамматических единиц, грамматической формы важны линейность речи и системность языка, или синтагматические и парадигматические отношения. Известно также, что «единицы языка не имеют значимости вне парадигматических и синтагматических отношений» [3, с. 3]. Очевидно, что для рассматриваемых отношений исходными являются понятия синтагмы и парадигмы. Представляется целесообразным выяснить, насколько связаны между собой эти понятия и насколько четко они определены.

Ф. де Соссюр писал: «Слова в речи, соединяясь друг с другом, вступают между собой в

отношения, основанные на линейном характере языка, который исключает возможность произнесения двух элементов одновременно. Эти элементы воспринимаются один за другим в потоке речи — такие сочетания, имеющие протяженность, можно назвать синтагмами» [5, с. 128]. Таким образом, синтагма должна представлять собой некоторую последовательность слов. Но будет ли синтагмой любая последовательность? Наверное, нет, потому что синтагматические отношения — это не просто линейные отношения, а, как отмечал де Соссюр, отношения, основанные на линейном характере языка.

Речевая линейность позволяет поставить

непосредственно с данным словом только одно слово, хотя с этим последним могут быть связаны еще несколько слов. Например, в предложении *Маленький мальчик читает книгу вслух* со словом *читать* связаны слова *книгу* и *вслух*, поэтому сочетания *читать книгу* и *читать вслух* правильны. Слова же *книгу* и *вслух* между собою никак не связаны. Они оказались рядом лишь в силу своих связей со словом *читать*. Поэтому сочетание *книгу вслух* неправильно.

Следовательно, линейность и синтагматика — это не одно и то же. Первое явление связано с поверхностной структурой языка, порядком слов, второе — с глубинной структурой, с понятием синтаксической позиции. Порядок слов как внешнее проявление глубинных связей может быть охарактеризован через окружение данного слова или его дистрибуцию (совокупность окружений). Синтаксическая позиция определяется свойствами слова (словоформы), такими, как его сочетаемость или валентность. Различие между этими характеристиками в том, что первая предполагает взаимозависимость, обратимость отношений (А сочетается с В, а В сочетается с А), тогда как вторая — одностороннюю зависимость (А имеет валентность на В, а В замещает валентность А) [3, с. 3—5].

Синтагма не просто сочетание слов, а правильное для данного языка сочетание слов. Правильность эта обусловлена тем, что сочетаться, связываться друг с другом могут только слова, обладающие определенными свойствами. При этом место каждого члена сочетания (синтагмы) может занимать не одно какое-то конкретное слово, а одно из многих слов, обладающих данными свойствами. Таким образом, помимо синтагматических, слова вступают и в другой тип отношений — со всеми другими словами, которые могут встретиться в данной синтаксической позиции, то есть в парадигматические отношения.

Парадигма представляет собой множество (класс) слов, которые могут занимать одно и то же место в синтагме, а отсюда — в линейной последовательности. Как же образуются эти множества, или классы, слов? «В нашей психике происходит взаимопротяжение отдельных слов, вследствие чего слова образуют в ней множество более или менее крупных групп. Это взаимное притяжение всегда основано на частичном совпадении звучания или значения отдельных слов либо звучания и значения одновременно», — писал Г. Пауль [4, с. 128]. Далее он выделяет два типа групп (парадигм) — вещественные и формальные. К первым он относит, например, различные падежные формы существительного, ко вторым —

имена действия, формы сравнительной степени, все формы именительных падежей, все формы 1 лица глагола и т. п. При этом очевидно, что одно и то же слово (словоформа) может оказаться членом, по крайней мере, двух различных парадигм:

*длинный* — *длиннее, короче, уже, шире...*

*короткий*

*узкий*

*широкий* и т. д.

Первая из этих парадигм, согласно Г. Паулю, будет вещественной, вторая — формальной. Однако и формальная парадигма может быть не только простой, но и сложной [4, с. 212].

Аналогичным образом определяет парадигмы («ассоциативные группы») Ф. де Соссюр [5, с. 155]. При этом он эксплицирует сложность парадигматических (ассоциативных) отношений, их взаимосвязанность, взаимопересечение: «Образуемые в нашем сознании ассоциативные группы не ограничиваются сближением членов отношения, имеющих нечто общее, — ум схватывает и характер связывающих их в каждом случае отношений и тем самым создает столько ассоциативных рядов, сколько есть различных отношений» [5, с. 158], то есть одно и то же слово входит, как правило, не в одну парадигму, а в целый ряд различных парадигм. Причем различные парадигмы могут объединять свои элементы на двух принципиально различных типах признаков. Таким образом, существуют два различных понятия, объединенных термином «парадигма».

Парадигма-1, как было показано, непосредственно связана с понятием «синтагма» и определяется через синтагму. Понятия «парадигма-1» и «синтагма» оказываются взаимосвязанными. Члены «парадигмы-1» могут занимать одну и ту же синтаксическую позицию, одно и то же место в линейном ряду, имеют одинаковую дистрибуцию, заменяют друг друга. Эта парадигма может пониматься предельно широко: как некая лексико-семантическая группа, как грамматический (лексико-грамматический) класс, как множество одинаковых (однородных) словоформ.

Парадигма-2 отличается тем, что члены ее не могут занимать одного и того же места в линейном (синтагматическом) ряду, они имеют разную дистрибуцию и не могут быть субститутами друг друга. Это общепринятое, традиционное понимание парадигмы как примера, образца, системы форм одного и того же слова, таблицы (склонения имени, спряжения глагола). Именно это определение парадигмы приводится во всех словарях, учебниках и пособиях. Например: «ПАРАДИГМА. 1. Совокупность флективных изменений, служащих образ-

цом формообразования для данной части речи. 2. Совокупность форм словоизменения данной лексической единицы, совокупность словоформ, составляющих данную лексему» [1, с. 445]. Конечно, «хронологически» естественнее было бы поменять индексы в интерпретации понятия «парадигма», но в логическом плане это не представляется существенным.

Таким образом, существуют два различных понятия, выражаемых одним термином «парадигма». Первое непосредственно связано с понятием «синтагма» и через него определяется. Второе оказывается связанным с понятием «трансформация» и может быть определено через него: члены парадигмы-2 — это трансформы данной лексемы. Однако, несмотря на указанное различие, оба понятия достаточно близки друг к другу.

Понятие синтагмы и парадигмы, применяемое обычно к словам, словоформам и их сочетаниям, в последнее время распространяется на все языковые единицы. В связи с этим под синтагмой следует понимать правильную последовательность языковых единиц любого уровня — фонем, морфем, слов и предложений, а под парадигмой (в любом смысле) соответственно множество любых единиц одного уровня: фонем, морфем, слов (словоформ) и предложений.

Выделение двух типов ассоциаций (ассоциации «парадигматические» и ассоциации «синтагматические») свидетельствовало о том, что они отражают определенные зависимости, которыми связаны последовательные элементы потока речи, а многочисленные эксперименты последних лет показали, что результаты ассоциативных экспериментов могут использоваться для исследования процесса порождения предложений, что в реальном порождении высказывания участвуют и синтаксические, и ассоциативные процессы.

Ответ на вопрос о роли ассоциаций в процессе порождения высказывания должен предполагать проведение экспериментов различного характера, которые позволят раскрыть различные стороны этого процесса. Одним из таких экспериментов и будет исследование метафорических ассоциаций — парадигматических и синтагматических. Основным, определяющим началом существования метафоры-ассоциации является взаимодействие двух понятий, закрепленное лексически, создающее семантическую «двуплановость» метафоры.

**Синтагматические метафоры-ассоциации.** В общем плане под синтагматическими понимаются отношения, возникающие между линейно располагающимися единицами языка при их сочетании друг с другом в потоке речи или письменном тексте. Синтагматические отно-

шения возникают между различными единицами языка, в нашем случае важна синтагматика синтаксическая, поскольку слово-стимул и метафора-реакция на него представляют собой сочетание не менее двух слов, а в случае синтагматических отношений между ними — образуют словосочетание. Поэтому при характеристике и классификации синтагматических метафор-ассоциаций целесообразно опираться на теорию словосочетания, что позволит получить значимые результаты. В строгом смысле синтагматические отношения в словосочетании возникают в случае, если слова в нем вступают в один из типов подчинительной связи (согласование, управление, примыкание) [2, с. 126—127]. В этом случае устанавливаются правильные синтагматические отношения между словами, то есть соблюдается грамматическая форма словосочетания, а мы, в свою очередь, определяем, существует ли взаимодействие двух слов, создающее семантическую «двуплановость» метафоры. Вначале методом сплошной выборки мы выбирали синтагматические метафоры-ассоциации из «Словаря ассоциативных норм русского языка», затем сопоставляли метафоры-реакции с данными Словаря современного русского литературного языка.

Метафоры-ассоциации в нашем исследовании представлены следующими примерами: *бежать — от себя (6), за счастьем (1); встретить — счастье (3), тепло (2), любовь (1); послушать — жизнь (1); простить — жизнь (5), век (2); Бога (1); билет — в детство, счастливый (3), в жизнь, в никуда, волчий, легкий, неудачник (1); город — спит (1)* (табл. 1).

Данные таблицы 1 подтверждают неравномерное распределение синтагматических метафор-ассоциаций по частям речи. 6,5 % субстантивных синтагматических метафор-ассоциаций связано с тем, что существительное как обозначение предмета чаще всего метафоризируется. Меньший процент глагольных метафор-ассоциаций объясняется тем, что действие глагола всегда имеет своего носителя (субъекта) или же оно направлено на какой-либо объект, благодаря которым возникает метафора.

**Парадигматические метафоры-ассоциации.** В широком смысле в парадигматические отношения могут вступать любые лингвистические единицы, противопоставленные друг другу и в то же время объединенные по наличию у них какого-либо общего признака или одинаковых ассоциаций, которые эти единицы вызывают. В зависимости от класса выделяемых единиц говорят о словообразовательной, морфологической, синтаксической и лексической парадигматике [2, с. 133]. В нашем случае

Таблица 1

## Доля синтагматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов-реакций

Слова-стимулы	Общее количество слов-ассоциаций	Количество синтагматических метафор-ассоциаций	Доля синтагматических метафор-ассоциаций, %
Бежать	181	7	3,87
Встретить	149	6	4,03
Послушать	148	1	0,68
Простить	135	8	5,93
Итого	613	22	~3,6
Билет	125	11	8,8
Город	75	1	1,33
Итого	200	12	6,5

Таблица 2

## Доля парадигматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов-реакций

Слова-стимулы	Общее количество слов-ассоциаций	Количество парадигматических метафор-ассоциаций	Доля парадигматических метафор-ассоциаций, %
Город	75	2	2,67
Девочка	146	6	4,1
Люди	93	26	27,96
Учительница	150	10	6,67
Итого	464	44	9,48

интерес представляют морфологические метафоры-ассоциации, как наиболее распространенные в материале ассоциативного словаря. Морфологические парадигматические ассоциации реализуются обычно или через систему форм одного слова, или, если рассматривать морфологическую парадигму в широком смысле, через принадлежность соассоциатов к одной и той же части речи. Широко представлены парадигматические метафоры-ассоциации, в которых слово-стимул и слово-реакция, будучи разными словами, принадлежат к одной и той же части речи: **город** – балаган, куча народа (1); **девочка** – березка, кукла (2), косички-хвостики, открытка (1); **люди** – звери (20), верблюды, деревья, кипящая масса, лошади, с большой буквы, шляпы (1); **учительница** – ведьма (3), враг, чулок (2), радуга, синий чулок, энциклопедия (1) (табл. 2).

Данные таблицы 2 подтверждают, что чаще метафоризируются существительные, о чем красноречиво свидетельствует столь высокий

процент парадигматических метафор-ассоциаций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. Гируцкий И. А. Синтагматические и парадигматические ассоциации у детей с первичной интеллектуальной недостаточностью // Весті БДПУ. 2002. № 3. С. 26—138.
3. Левицкий Ю. А. Синтагматика, парадигматика, трансформация. Свердловск, 1989.
4. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1981.
5. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М., 1977.

## SUMMARY

The notions of syntagm and paradigm are examined in the article. The number of syntagmatical and paradigmatical metaphor associations was found in the whole quantity of words in «The Russian language's association norms dictionary».

УДК 81'373

Н. Ю. Папко

## АНТИЧНЫЕ АНТРОПОНИМЫ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ОСВОЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Имена собственные составляют значительную часть словарного запаса любого языка. Они являются особыми словами и зависят не только от языковых фактов, но и от экстра-

лингвистических. То есть имена собственные регулируются не всецело законами языка, но и некоторыми социальными, юридическими и историческими закономерностями. В зависимости от контекста употребления антропонимы

могут выборочно реагировать или не реагировать на некоторые изменения и нововведения в области языка [ 5, с. 9 ].

Известно, что имена собственные принадлежат к международной лексике. Антропонимы переходят из одного языка в другой, стараясь получить наиболее подходящее для заимствующего языка фонетическое и орфографическое отображение. В качестве примера можно привести имя собственное *Иван*, которое имеет и латинский *Johannus*, и греческий *Iōannēs* варианты. Хотя В. В. Шур в своей работе «Беларускія ўласныя імёны» предполагает, что этот антропоним с большей степенью вероятности может иметь древнееврейские корни : *Iehōhānān* [6, с. 234]. В любом языке наряду с современным вариантом существует имя предыдущей эпохи. Так, имени *Иван* соответствует древнерусское имя — *Иоанн*. Как можно заметить, эти антропонимы, подчиняясь каждому правилам своего языка или времени, всё же являются формами одного имени.

Рассмотрим основные пути проникновения античных антропонимов в русский язык и особенности освоения некоторых античных онимов в различные исторические периоды.

Традиционно античные антропонимы проникали в древнерусский язык следующими путями: во-первых, напрямую из Византии и, во-вторых, из западноевропейской традиции путем переводной литературы. Византийский путь был наиболее продуктивным до 1453 года, до падения Константинополя. В дальнейшем основным путем проникновения античных онимов в русский язык служила Европа. Как отмечалось, на освоение имен собственных, в том числе античных, влияли экстралингвистический и языковой факторы. Экстралингвистический фактор заключался в том, что имена заимствовались из религиозных текстов, требующих сохранения сакральности текста, а следовательно, и имени. С другой стороны, произношение и написание подавляющего большинства иноязычных онимов, бытующих к моменту заимствования в русском языке, уже имело свою традицию, и малейшее отступление от ставших традиционными норм чревато

было проблемами при понимании переведенного текста. Например, при передаче имен персонажей и географических названий Ветхого и Нового Заветов с латыни на древнерусский, для сохранения смысла сакральных текстов часто приходилось прибегать к транскрибированию.

В современном переводе при передаче иноязычных антропонимов и топонимов используют три способа: транскрипцию, транслитерацию и перевод.

Однако строгое разграничение транскрипции и транслитерации на практике проводится крайне редко: обычно имеет место сочетание обоих приемов [2, с. 177].

Одним из языковых факторов, влиявших на особенности освоения античных онимов русским языком, являлись морфологические особенности греческой и римской антропонимической модели: римские онимы традиционно оканчивались на *-us*, *-um*, а греческие на *-os*, *-on*, *-es*, *-as*, *-e*, *-o* [4, с. 10]. Что касается римских онимов, то господствовавшая до революции в России традиция сводилась к их транслитерации. Таким образом, имя *Aulus* передавалось как *Аулус* и соответственно также и произносилось, имя *Manius* писалось как *Маниус*.

В советский период появилась тенденция произносить и писать римские имена, опуская вышеупомянутые суффиксы. Нововведение прижилось, как в большей мере соответствующее нормам русского произношения во всей огромной массе как переведенной, так и отечественной исторической или художественной литературы, переведенной или созданной в советский период. Процесс изменений наглядно показан в нижеприведенной таблице на примере нескольких римских имен (табл. 1).

Греческие имена заимствовались в русский язык без греческих суффиксов. Антропонимическая модель греков, начиная с классического периода, была трехчленной. Первый ее элемент — индивидуальное имя, второй, добавляющийся для большего удобства различения отдельных людей, — имя отца в родительном падеже, и третий — указатель этнической при-

Таблица 1

Римские антропонимы	Русский Дореволюционный Вариант	Русский Послереволюционный Вариант
Aulus	Аулус	Авл
Appius	Аппиус	Аппий
Decimus	Децимус	Децим
Lucius	Люциус	Луций
Manius	Маниус	Маний
Mardonius	Мардониус	Мардоний
Publius	Публиус	Публий
Titus	Титус	Тит

надлежности носителя данного имени (этника). Этот третий элемент образовывался от названия города, в котором данный человек имел права гражданства, или, как это было в Аттике во времена расцвета демократии, от названия дема (демотика) [3, с. 368].

В повседневной жизни имело хождение только индивидуальное имя. Позже наименование (с перечислением всех трех элементов антропонима) встречается только в официальных документах актах, декретах, генеалогических списках и т. п.

Не обязательным, но часто встречающимся элементом в полной форме антропонима (особенно при наименовании лица, принадлежащего к аристократическому роду) было также имя родового предка, образованное при помощи суффикса, который графически передается латиницей как *-ides* (рус. *идес*), например: *Атридес* — сын (потомок) *Атрея*, *Пелопидес* — потомок *Пелопса* и т. д. [1, с. 168].

Однако антропонимы, которые произносятся в греческом как *Атридес*, *Пелопидес*, редко передаются в русском написании именно как *Атридес* и т. д. В подавляющем большинстве случаев вторая часть суффикса *-идес*, то есть *-ес* опускается, и антропонимы пишутся и произносятся как *Атрид*, *Пелопид* (мн. ч. *Атриды*, *Пелопиды*). Н. И. Гнедич, сделавший около 200 лет тому назад первый перевод поэмы «Илиада» на русский язык с греческого, использовал наряду с написанием данных антропонимов в вышеприведенном варианте также чисто транслитерационный вариант написания *Атридес*, *Пелопидес*. Однако он никогда не производил от этого варианта множественное число (например, *Атридесы*), но лишь *Атриды*.

В некоторых случаях эти суффиксы просто опускаются, как, например, в антропониме *Антигонус*, который передается на русский как *Антигон*. В других примерах, согласно традиции, определяющей написание некоторых онимов, эти суффиксы заменяются на русское окончание *-ий*, как в примере с именем спартанского царя V в. до н. э. *Pausanias*, которое пере-

дается на русский как *Павсаний*. В таблице 2 на примере некоторых имен показаны варианты передачи греческих антропонимов на русский язык.

Таблица 2

Греческие антропонимы	Русский вариант
Aineias	Эней
Antigonus	Антигон
Iros	Ир
Glaukos	Главк
Loxias	Локсий
Perseus	Персей
Pegasos	Пегас
Tantalos	Тантал
Pausanias	Павсаний

Таким образом, проникновение античных онимов в русский язык шло двумя путями: через Византию и Европу. Европейский путь оказался продуктивным начиная с 1453 г. после падения Константинополя. Специфика освоения онимов русским языком определялась как морфологическими особенностями латинского и греческого языков, так и собственно переводческой традицией, существовавшей в России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бартонек А.* Златообильные Микены. М., 1991.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод. М., 1975.
3. *Волохов И. А.* Греки и римляне // Системы личных имен народов мира. М., 1989.
4. *Машкин Н. А.* История Древнего Рима. М., 1948.
5. *Суперанская А. В.* Структура имени собственного: Фонология и морфология. М., 1969.
6. *Шур В. В.* Беларускія ўласныя імёны. Мн., Мастацкая літаратура, 1998.
7. Латинско-русский словарь. М., 1996.
8. *Вейсман А. Д.* Греческо-русский словарь. М., 1991.

#### SUMMARY

*The article examines the problem of ancient proper names and peculiarities of their assimilation by the Russian language.*

УДК 81'1

**Т. В. Балуш**

## КОНЦЕПТ ЗАКОН В БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Наряду со словами, наиболее значимыми для определенного народа и кодифицирующими информацию национального характера, существуют и такие, которые заключают в себе

концепты, представляющие ценность для человечества в целом, то есть являются константами мировой культуры. К таким универсалиям следует отнести и **закон**.

Слово **закон**, которое имеет эквиваленты в других языках (например, англ. *law*, нем. *Ge-setz*, франц. *loi*, польск. *prawo*), обозначающее одно и то же понятие в культурах разных народов, не тождественно по своему содержанию, поскольку отличается концептами и заключенным в нем национально-культурным компонентом.

Данное исследование посвящено изучению семантического поля лексемы **закон**, выявлению концептов, в ней закодированных и отражающих особенности белорусского национального самосознания.

Особенности концептуализации **закона** выявляются уже на этимологическом уровне. Слово **закон**, общеславянское по происхождению, образовано посредством приставки *за-* от вышедшего из употребления существительного *конь* 'начало', 'конец', 'предел'. **Закон** — «то, что находится за пределом, что было изначально» [1, с. 154].

Понимание **закона** как начала связано с наивными представлениями славян (в частности белорусов) о происхождении Вселенной. Так, согласно мировоззрению древних славян, **закон** — это одна из первичных субстанций, породивших Всемирного Творца. Бог есть всеобщий Закон и в то же время проявление сына Закона, который создал мир, его первопричина и исток [2, с. 53—55]:

Это Вышень — Всевышний Боже.  
Тот, что Солнцем сияет в Сварге.  
Что, родившись, шагнул три раза —  
Широко чрез простор Вселенной.  
Это Юноша — Сын Закона.

*«Книга Коляды», II а*

Таким образом, **закон** в представлении славян — это высшая ценность, породившая Бога и посланная Богом с небес как наставление, наказ, который базируется на двух основных постулатах, двух заповедях — любви к Богу и любви к ближним. Указывая на эти два вида любви, Господь на вопрос, какая заповедь больше всех в законе, ответил: «... возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоимъ, и всею душою твоею, и всею разумениемъ твоимъ. Сія есть первая и наибольшая заповедь. Вторая же подобная ей: возлюби ближняго твоего, какъ самого себя. На сихъ двухъ заповедяхъ утверждается весь законъ и пророки» (Матф. 22, 37—40).

По велению Божию Моисей все законы и все, что ему открылось на горе Синая на третий день от исхода евреев из Египта, записал в книги. Так появилось вначале Синайское законодательство, а затем Священное Писание,

или **Закон Божий**. Как посланный свыше, **закон** сакрален для славян.

Обращение к лексикографическим источникам показало, что в белорусском языке, белорусской культуре **закон** определяется как «1. Абавязковае для ўсіх правіла, устаноўленае вышэйшым органам дзяржаўнай улады, якое мае найвышэйшую юрыдычную сілу. 2. Наказ, загад, які з'яўляецца неаспрэчным, абавязковым для каго-н. 3. Агульнапрынятае правіла грамадскіх паводзін; звычай. 4. Асноўныя палажэнні ў якой-н. справе, абумоўленыя яе сутнасцю. 5. Пастаянная, аб'ектыўна існуючая сувязь паміж з'явамі, якая выцякае з прыроды саміх рэчаў; заканамернасць» [3, с. 328]. Приведенная словарная статья из «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» указывает на широкий спектр использования лексемы, на вхождение понятия **закон** в различные типы фреймов: юриспруденция, социология, наука, быт и другие. Однако, как показали результаты опроса, проведенного среди студентов БГПУ (табл.), у носителей языка **закон** чаще всего ассоциируется с правом. На рассмотрении **закона** как категории права построено наше дальнейшее исследование. С целью выявления особенностей концептуализации **закона** белорусами попытаемся представить эволюцию правовой системы на территории Беларуси.

Как считают белорусские ученые-правоведы, в частности И. А. Юхо, в древности не белорусских землях господствовало обычное право, которое представляло собой систему неписаных правовых норм, утвержденных общественными и государственными органами и действовавших до середины XV в. Затем оно начало постепенно вытесняться писаным правом, в котором многие нормы обычного права приобрели форму закона в виде многочисленных грамот, листов, привилегий, сеймовых постановлений, статутов и других правовых актов.

Древняя правовая теория опиралась на учение церкви и проповедовала идею господства Закона Божия во всем мире. Всякие попытки критики правовой системы расценивались как выступление против церкви и Бога.

Важным этапом в развитии и становлении законодательства вообще и государственного права в частности послужил привилегий Казимира 1447 г., в котором наиболее полно были изложены права класса феодалов и сословия шляхты, некоторые принципы криминального, гражданского и государственного права.

Привилегий 1492 г. юридически оформил законодательный орган Раду и ограничил пра-



ва князя, который не мог отменять или изменять законы, принятые Радой. Таким образом, привилегий 1492 г. был своеобразной феодальной конституцией, которая закрепила основы гражданского и государственного строя Великого княжества Литовского. Проведенная в 20-е гг. XVI в. реформа права в ВКЛ привела к изданию Статута 1529 г., который положил начало новому этапу систематизации права.

Подписание акта Люблинской унии 1 июля 1569 г. потребовало внесения изменений в законодательство ВКЛ. В 1581 г. был принят закон о создании Главного суда – Главного трибунала. Статут 1588 г. законодательно оформил существование ВКЛ как государства вопреки акту Люблинской унии. Статут проводит идею усиления правового порядка, при котором все государственные органы обязаны были действовать в соответствии с законом.

После присоединения восточных районов Беларуси к Российской империи на белорусских землях до 1840 г. оставался действовать Статут 1588 г. С 1840 г. на всей территории империи стало вводиться общероссийское законодательство, и Статут 1588 г. потерял свою силу [4].

Эволюция становления правовой системы на территории Беларуси позволяет ученым заявить, что «Статут Великого княжества Литовского фактически был близок идее правового государства. Правда, эта идея распространялась на привилегированный класс. Для крестьян были отдельные суды, для горожан существовало свое магдебургское право. Но оно, в отличие от России, действительно было. И права шляхты были ого какие... Однако потом, к сожалению, эта правовая традиция прервалась».

Беларусь насильственно присоединили к России. Статут отменили. Сменились поколения. И чиновничество в подавляющем большинстве стало российским. Естественно, стали действовать нормы российского права» [5].

Складывавшаяся веками правовая система на территории Беларуси наложила отпечаток на менталитет, мышление белоруса. Особенности концептуализации **закона** получили отражение в наивной картине мира — реальных представлениях о мире и человеке, собственных членам данного культурно-исторического сообщества на определенном этапе его развития [6, с. 77].

Понимание Бога как Сына Закона и Закона как высшей ценности привело к сакрализации последнего, что получило отражение в белорусской наивной картине мира и в частности в белорусской паремииологии. Как основа мироздания, как жизнеутверждающее начало вы-

ступает **закон** в паремиях: *Каб не было забароны, то б і свет не стаяў; Умова гарады дзержыць; Свет не гарожан, а закон паложан; Хлеб-соль жры, а закон свой дзяржы. Незнанне **закона** непозволітельно, яго парушэнне праследуецца і караецца (За правінку чэшуць спінку; Які паступак, такая ў пакута; Чыя віна, таго кара; Здраду прымаюць, а здрадніка вешаюць; Чый грэх, таго ў авет; Насіў воўк, паняслі і воўка; Лавіў воўк, злавілі і воўка); тайное всегда становится явным (Колькі вярвачкі не віцца, канец будзецц; Па нітачцы дойдзеш да клубочка; Знайшоў нітку, знойдзеш і клубок; Знайшоў канец, то ў клубок разматаеш; Не ўтоіш шыла ў ворку; Шыла ў мяшку не схаваеш).*

Нами была зафиксирована лишь одна паремия, в которой говорится о несовершенстве **закона**: *Закон як (што) дышла: куды павярнуў, туды і вышла*. Эта пословица имеет аналог и в русской фразеологии (*Закон — дышло: куда захочешь, туда и воротишь; Закон, что дышло (куда повернул, туда и вышло)*). Употребление ее в речи русского человека вполне оправдано. Как пишет Ю. С. Степанов в «Словаре русской культуры», русскому человеку было бы лучше, если бы не было законов, поскольку свойственное его натуре стремление переступить через закон 'за конец, за край' дозволенного оборачивается для него риском стать преступником (*Где закон, там и преступление; Если бы не закон, не было бы и преступника; Не будь закона, не стало б и греха*) [7, с. 432]. Несовершенство **законов** порождает желание у русских от них избавиться (*Все бы законы потонули да и судей бы перетопили; Хоть бы все законы пропали, только бы люди правдой жили*). Приведенный материал позволяет сделать вывод, что в русской культуре закону юридическому противостоит правда как высшая человеческая ценность, внутренняя, душевная справедливость.

В речи белорусов пословица *Закон як дышла: куды павярнуў, туды і вышла* стала употребляться, вероятно, после вхождения Беларуси в состав Российского государства, когда российская правовая система получила распространение на белорусских землях. (В «Словаре русской фразеологии: историко-этимологическом справочнике» А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степановой. СПб., 1998. С. 97 со ссылкой на «Краткий этимологический словарь русской фразеологии» Н. М. Шанского, В. И. Зимины, А. А. Филиппова данная пословица определяется как собственно русская).

Наряду с понятием **закон** существует явление **законности**. В «Энциклопедическом юридическом словаре» (М., 1998. С. 104) **закон-**

**НОСТЬ** определяется как «неукоснительное использование законов и соответствующих им иных правовых актов органами государства, должностными и иными лицами». **Законность** — это своего рода «диктатура» закона, его господство в отношениях между властью и личностью.

Несовершенство законов нередко приводит к возможности представителями власти ими манипулировать. В результате не закон является властью, а власть законом. Об этом говорил в интервью политолог М. Плиско, текст которого опубликован в статье «Корни и вершки власти»: «Просто у нас представители власти приспособливают законы под свои видения, нужды, понимание. Тот же чиновник. Почему многие считают, что он может многое решить? Потому что он имеет возможность перевернуть закон так, что обойдет его или сделает какое-то исключение» [5].

Тезису *Не закон является властью, а власть законом* находим подтверждение и в белорусской паремииологии. Главным вершителем человеческих судеб выступает судья, плетущий судебную паутину, из которой простой человек выпутаться не может. Как показывает проанализированный нами материал, **закон** вступает в оппозицию со служителями закона, образуя антонимическую пару **закон — законность, закон — судья (суд)**. Суд не то место, где можно добиться справедливости, найти правду: *Праўды, як у судзе; На базары долі не купіш, а ў судзе праўды не знойдзеш*. Отсюда вывод: *Лепш утапіцца, чым судзіцца; З суда, як з пруда,— сухі не выйдзеш; Суды весці — не лапці плесці; Хто судзіцца, той нудзіцца*. В суде все продается и все покупается (*Дзе суд, туды нясуць; Када карман сух, тада і суд глух; У каго карман паўней, таго і суд спраўней; Чэй паўштох паўней, таго і суд спраўней; Судзейскі карман, што папоўскае бруха; За курыцу судзішся, а гуся пад пахаю нясі; Суд за праўдаю не ідзе, а за падмазкаю; Хоць правае дзела, а ў кішэні засвярбела; Суддзя не чакае свечкі, а мяшка; У судзе і з беднага чакаюць*).

Анализ паремий показывает, что преимущество на стороне богатого и сильного, а не бедного и слабого (*Дужы і багаты — не вінаваты; У судзе багаты рэдка вінаваты; Хто дужэй, тэй пружэй; Чыя сіла, таго і праўда*), поэтому народная мудрость гласит: *З моцным не біся, а з багатым не судзіся; З дужым лепш не бароцца, а з багатым не судзіцца; З сільным не барыся, з багатым не цяжыся, з мудрым не браніся*.

Нередко осужденными оказываются совершенно непричастные к преступлению, невинов-

ные люди: *Хто вінават, а з каго ўзыскаюць; Каваль зграшыў, а слёсара павесілі; Верабі крупы з'елі, а сініца ў клетку папала; Верабей проса папіў, а сінюга ў бяду ўпала; На таго віна, каго дома няма; За адным вінным дзесяць нявінных пакутуе*.

Для того чтобы представить **закон** как понятие, входящее в белорусскую языковую картину мира начала XXI в., нами был проведен ассоциативный опрос среди студентов БГПУ, в частности среди студентов физического факультета (I курс), студентов III курса музыкально-педагогического факультета и факультета начального образования (всего было опрошено около 100 респондентов). Было предложено ответить на вопрос «Что есть в Вашем представлении **закон**?» и дать ассоциации на это слово.

Результаты исследования показали, что представления о **законе** у большинства студентов (93 %) совпадают в основном со следующими значениями словарной дефиниции **закон** 'обязательное правило, установленное верховной государственной властью' и 'правило общежития, общественного поведения, являющееся общепринятым в том или ином обществе'. У 5 % опрошенных **закон** входит в иные типы фреймов — наука, быт. Можно отметить нестандартные, единичные представления о **законе** у студентов: **закон** — *то, что нельзя перепрыгнуть, но можно обойти; то, что для кого-то существует, а для кого-то не имеет большого значения*. В одном ответе **закон** ассоциируется с *порядком в стране, отсутствием преступности, свободой слова, защитой от посягательств на личную и общественную жизнь*.

Анализ приведенных ассоциаций на стимул **закон** указывает на его соотнесенность с органами правопорядка, а также их представителями: *суд (53 %), милиция (32 %), адвокат (7 %), люди в форме (2 %), Налоговая инспекция (1 %), юрист (1 %), охрана (1 %), следователь (1 %)*. **Закон** ассоциируется с рядом правовых документов: *Конституция (22 %), Уголовный кодекс (18 %), Гражданский кодекс (3 %), Декларация о правах человека (3 %), Трудовой кодекс (2 %)*, законодательными и исполнительными органами и другими общественными организациями: *правительство (7 %), Парламент (8 %), Госдума (5 %)*, а также с *КГБ (2 %), Министерство юстиции (1 %)*.

Если исследовать ассоциативное поле **закон** у ряда студентов, можно выявить ассоциации, которые способствуют вхождению слова-стимула во фрейм «тюрьма»: *суд (53 %), Уголовный кодекс (18 %), преступление (8 %), на-*

Таблица

казание (8 %), адвокат (7 %), срок (3 %), зона (3 %), заключенный (3 %), смертная казнь (1 %), следствие (1 %), следователь (1 %), прокурор (1%), экспертиза (1 %), заключение (1%), охрана (1 %), конвой (1 %).

Результаты опроса подтверждают, что у ряда студентов в ассоциативное поле **закон** попадают следующие реакции: *правонарушение* (11 %), *несправедливость* (9 %), *преступление* (8 %), *взятки* (2 %), *воры в законе* (2 %), *разбой* (2 %), *опасность* (1 %), *безнаказанность* (1 %), *беспредел* (1 %), тем самым актуализируется сема 'беззаконие'. В ряде других ответов **закон** ассоциируется с *правопорядком* (2 %), *справедливостью* (9 %), *правовым государством* (4 %), *свободой слова* (2 %), *правдой* (2 %), *отсутствием преступности* (1 %), *силой* (1 %), *равенством* (1 %), наблюдается сакрализация данного понятия, в представлении респондентов **закон** — это нечто святое.

Результаты проведенного ассоциативного эксперимента позволили выявить как традиционные, укоренившиеся в сознании говорящих представления о **законе**, так и единичные, что свидетельствует о нестандартности мышления отдельных респондентов и позволяет уточнить семантическую сторону исследуемого слова.

Таким образом, приведенный материал позволяет сделать вывод об отсутствии однозначной (положительной или отрицательной) оценки **закона**, что говорит о существовании разных концептов **закона** у носителей белорусского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шанский Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. С. Г. Бархударова. М., 1975.
2. Асов А. Славянская астрология. М., 2001.
3. Глумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. / АН БССР. Ін-т мовазнаўства; пад рэд. К. К. Атраховіча. Мн., 1978. Т. 2.
4. Юхо Я. А. Кароткі нарыс гісторыі

#### Ассоциативное поле «закон»

суд	53 %	несправедливость	9 %
милиция	32 %	преступление	8 %
правопорядок	29 %	наказание	8 %
Конституция	22 %	парламент	8 %
Уголовный кодекс	18 %	государство	7 %
тюрьма	16 %	правительство	7 %
президент	15 %	власть	7 %
правила	13 %	обязанности	7 %
ограничение свободы действия	12 %	адвокат	7 %
правонарушение	11 %	норма	5 %
справедливость	10 %	Госдума	5 %
политика	5 %	юрист	1 %
Закон Божий	4 %	прокурор	1 %
Декларация о правах человека	3 %	Фемида	1 %
Гражданский кодекс	3 %	Древняя Греция	1 %
дисциплина	3 %	паспорт	1 %
сериал «Закон и порядок»	3 %	гимн	1 %
беззаконие	3 %	флаг	1 %
подчинение	3 %	социальное обеспечение	1 %
срок	3 %	охрана	1 %
зона	3 %	налоги	1 %
заключенный	3 %	штраф	1 %
«Человек и закон»	2 %	прокуратура	1 %
КГБ	2 %	Министерство юстиции	1 %
законодательный орган	2 %	смертная казнь	1 %
ООН	2 %	опасность	1 %
страна	2 %	следствие	1 %
общество	2 %	экспертиза	1 %
демократия	2 %	погоны	1 %
защита	2 %	заключение	1 %
права	2 %	насилие	1 %
правда	2 %	камера смертников	1 %
свобода личности	2 %	конвой	1 %
свобода слова	2 %	подсудимый	1 %
совесть	2 %	колония	1 %
контроль	2 %	«Преступление и наказание»	1 %
грань	2 %	ордер на обыск и арест	1 %
взятки	2 %	дубинка	1 %
люди в форме	2 %	наручники	1 %
чиновник	2 %	формальность	1 %
Ньютон	2 %	бардак	1 %
табу	2 %	беспредел	1 %
разбой	2 %	уголовщина	1 %
Налоговая инспекция	1 %	бюрократия	1 %
нечто святое	1 %	русская мафия	1 %
воля	1 %	подкуп должностных лиц	1 %
отсутствие преступности	1 %	«грязные» деньги	1 %
сила	1 %	преследование	1 %
отвага	1 %	работа	1 %
чистота души	1 %	учеба	1 %
достоинство	1 %	эволюция	1 %
мораль	1 %	физика	1 %
обязанности	1 %	Путин	1 %
равенство	1 %	Лебедь	1 %
гражданин	1 %	Бородин	1 %
партия	1 %		

- дзяржавы і права Беларусі: Вучэб. дапам. Мн., 1992.
5. Лебедев В. Корни и вершки власти // Свободные новости плюс. 2002. 17—24 окт. С. 4.
  6. Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык. СПб., 1996.
  7. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. М., 1997.
  8. Прыказкі і прымаўкі. У 2 кн. / Пад рэд. А. С. Фядосіка. Мн., 1976.

## SUMMARY

The article is devoted to the study of the semantic field of the word «law», and also to the exposing the concepts, encoded in it and reflecting peculiarities of belarusian national self-awareness. The analysis of associates (the result of the associational experiment, conducted by us among the students of Belarusian State Pedagogical University) on the stimulus «law» allowed to precise the semantic side of this word with the accounting of peculiarities of the mentality of contemporary youth.

УДК 81'1

Е. В. Кожемяченко

## КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ И КОНТЕКСТ

Создавая художественное произведение, писатель активизирует глубинные связи, «пробуждает» семантические потенции слова. В эстетическом плане слово обладает сложным внутренним строем, его звуковой, образный и смысловой состав приобретает разного рода значимость, которая сопряжена со сложным процессом «кристаллизации» идеи, напряженной «работой духа». Эстетическая ценность художественного текста создается не только речевыми формами художественного высказывания, но и всей структурой произведения. В этом плане особое значение приобретает вопрос о взаимодействии слова и контекста. Н. Н. Амосова выражает мнение о том, что «процессы в слове нельзя рассматривать в отрыве от речи» [1, с. 39]. Значение слова реализуется и определяется контекстом его употребления.

Контекст нельзя рассматривать как непосредственное языковое окружение лексической единицы. Мы рассматриваем контекст как структурный элемент литературного произведения, как необходимое условие и среду реализации коннотативных значений в лексико-семантической структуре слова. С этих позиций для нас принципиально важным является тезис, что все приемы выдвижения информации в тексте и придание ей экспрессивности основаны на взаимодействии элементов и структурного целого, причем «информативность элемента зависит от его вероятности появления в тексте» [2, с. 67]. В аспекте изучения лингвистической природы слова мы учитываем и то, что контекст не только позволяет выбирать одно из значений слова, но устанавливает наличие семантических приращений к

нему или утрату словом некоторых компонентов значения. Контекст создает особые семантические поля, ассоциативные сферы, где рождаются новые значения, оттенки значения, где проявляются эстетические значимости, что приводит к актуализации коннотативной потенции слова. Контекст выступает средой и условием реализации коннотативных значений.

В стихотворении «Мука́ и му́ка» ведущим принципом организации является акцентологический контраст, эксплицированный уже в названии. Смысловая оппозиция слов *мука́* и *му́ка*, принадлежащих к разным лексико-семантическим полям, основана на отдаленных несколькими «шагами» ассоциативных связях данных слов, контрастно противостоящих друг другу. Эти связи эксплицированы первой строкой стихотворения: *Все перемелется — будет муко́й!* При этом, если в известном афоризме, мастерски обыгрываемом поэтом, *мука́* ассоциируется с постепенным устранением конфликта в течение некоторого времени, то в другой перспективе текста это ключевое слово получает иное наполнение, приобретает дополнительную коннотацию, становясь символом равнодушно-пассивного отношения к происходящему, которое неприемлемо и несвойственно автору:— *«Все перемелется, будет муко́й!» / Люди утешены этой наукой. // Станет муко́ю, что было тоской? / Нет, лучше му́кой! // Люди, поверьте: мы живы тоской! / Только в тоске мы победны над скукой. // Все перемелется? Будет муко́й? / Нет, лучше му́кой!*

Такая интерпретация опирается на ассоциативно-смысловое поле стихотворения (в текстовом воплощении центр и периферия меняют свою значимость — периферия осо-

знается как центр): *скука, утешенный, наука* приобретают коннотативное значение с ироническим оттенком, *перемелется* в значении 'стерпится, слюбится'. Такая интерпретация поддерживается особым текстовым наполнением оппозиции, хотя и соотносительной с понятием *му́ка*. В авторской интерпретации оно ассоциируется с активным деятельностным началом, с самой жизнью (ассоциативно-смысловое поле ключевого слова *му́ка*: *тоска, живы, победы над скукой, лучше му́кой*): *Люди, поверьте: мы живы тоской! / Только в тоске мы победы над скукой // Все перемелется? Будет му́кой? / Нет, лучше му́кой?* Герой категорически не согласен, возмущен противоречивым мнением. Здесь нет иронии, здесь призыв к активному действию. Происходит перераспределение значимостей.

Прием обрамления усиливает оценку периферийных структур, но различны интонационные конструкции: в первом случае эмоциональное утверждение, во втором — вопрос. И лексема *лучше* подтверждает значение активной жизненной позиции лирического героя, а категоричное утверждение *нет, не перемелется* только усиливает эту мысль. Автор расширяет смысловой объем слова *тоска*: в интерпретации Марины Цветаевой — это постоянная работа мысли, неудовлетворенность собой как необходимое постоянное чувство, условие творческого процесса. Смыслопорождающую функцию в стихотворении выполняет и интонационный рисунок. Смена интонационных конструкций способствует нагнетению ситуации. Вопросно-ответный ход становится мощным приемом актуализации смысла.

Позиция автора эксплицируется благодаря приему диалогизации: лирическая героиня спорит с общепринятой точкой зрения и провозглашает свою. *Му́ка* и *му́ка* как разные словарные единицы в текстовых условиях сближаются по смыслу и приобретают новое значение. Текстовая парадигма слова *му́ка* содержит следующие ассоциаты: *перемелется все, было тоской, лучше му́кой, жить, в тоске мы победы*, а тематическому полю слова *му́ка* присущи ассоциаты: *все перемелется, победы над скукой, утешены этой наукой*. Доминантой для данного поля становится синтагма *перемелется все* в значении 'уладится, пройдет, исчезнет, утрясется, обмолотится'. С *му́кой* ассоциируется у автора *скука*, вызываемая однообразием обстановки, с *му́кой* — *тоска*, душевное томление, тревога в сочетании с унынием. Благодаря удачно найденному ассоциативному созвучию лексем *му́ка* и *му́ка*, в стихотворении Марины Цветае-

вой они приобретают ораторскую выразительность, направленную на гражданские чувства.

Общий концепт *все перемелется* актуализирован не только соотношением ассоциативно-смысловых полей ключевых слов, но и открыто-варьирующим рефреном, отражающим авторскую концепцию в каждой из части стихотворения: *Станет му́кой, что было тоской? / Нет, лучше му́кой! / ...Все перемелется? Будет му́кой? / Нет, лучше му́кой!*. В целом сопряжение ассоциативно-смысловых полей в перспективе целого текста репрезентирует его общий смысловой концепт: жизнь — постоянная борьба, это *му́ка*. В проекции на лексическую структуру ассоциативно-смысловые поля, пересекаясь, формируют узловое звено ассоциативно-семантической макросети целого текста. Таким образом, анализ стихотворения дает возможность говорить о том, что только контекстные условия создают особые семантические поля, ассоциативные сферы, где рождаются новые значения, новые оттенки значения, где проявляются эстетические значимости, происходит актуализация коннотативной потенции слова. Коннотация — это фундамент различных стилистических фигур и приемов, в результате функционирования которых выявляются потенциальные возможности языка. Коннотация — это языковая реальность, она возникает в результате отбора и употребления языковых единиц в процессе коммуникативного акта, а потому должна быть рассмотрена в контексте всей динамики функционирования языка. Как показывает анализ, «почти каждое слово в тексте коннотативно, то есть обладает большим количеством дополнительных значений, имеющих как общий, так и частный, индивидуальный для каждого носителя языка характер» [3, с. 34]. Контекст обретает новую, ранее не свойственную ему предметно-логическую направленность и экспрессивно-оценочную окраску.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. О синтаксическом контексте // Лексикографический сборник. М., 1962. Вып. 5. С. 38—45.
2. Арнольд И. В. Стилистика декодирования. Л., 1974.
3. Плотников Б. А. Основы семасиологии. Мн., 1984.

#### SUMMARY

The article is dedicated to the analysis a connotations in shaping a subtext of artistic product. The system study of distinctive particularities of language style of Marina Tsvetaeva, determines the ways of arising the occoizationalizm of connotation values.

# ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82.09

Т. М. Тарасова

## ПРАБЛЕМЫ РАЗВІЦЦЯ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ Ў ПУБЛІЦЫСТЫЦЫ ЯКУБА КОЛАСА

Якуб Колас увайшоў у гісторыю беларускай літаратуры як таленавіты мастак слова, аўтарытэтны літаратуразнаўца, крытык, публіцыст, настаўнік літаратурнай моладзі. Пафас пазнання свету натхняў аўтара ў яго пошуках і здзяйсненнях. Усё жыццё Колас шукаў, адкрываў, ствараў. Глыбокае веданне жыцця сучаснага яму грамадства сфарміравала ўласныя эстэтычныя прынцыпы, і першы з іх — прынцып праўдападабенства. Спасцігнуць асноўныя законы, якія кіруюць грамадствам, патаемныя спружыны яго руху, зразумець, асэнсаваць жывую гісторыю зменлівай эпохі — менавіта такія задачы ставіў перад сабой Колас у мастацтве. У публіцыстычных выступленнях, рэцэнзіях, літаратуразнаўчых артыкулах, успамінах Якуб Колас раскрывае сакрэты пісьменніцкай лабараторыі, паказвае прыклад пранікнёнага заглыблення ў псіхалогію творчасці, фармулюе мэты і задачы беларускага прыгожага пісьменства.

Уласны вопыт мастака даваў права Коласу-публіцысту крытычна ставіцца да многіх з'яў літаратурнага працэсу, быць патрабавальным, бескампрамісным. Клопат пра нацыянальную літаратуру вымагаў ад пісьменніка ўважлівага вывучэння зрухаў у літаратурным жыцці, глыбокага аналітычнага роздуму. Як жа ўспрымаў літаратурны працэс савецкага часу Якуб Колас, якімі бачыў перспектывы развіцця прыгожага пісьменства, што выклікала занепакоенасць, трывогу песняра беларускай літаратуры?

Вярнуўшыся ў маі 1921 г. з Куршчыны ў Мінск, Якуб Колас актыўна ўключыўся ў літаратурна-грамадскі рух. Палітыка беларусізацыі станоўча паўплывала на лад жыцця тагачасных пісьменнікаў, на змест і пафас літаратурных твораў, выклікала ў творчай інтэлігенцыі жаданне самааддана працаваць на ніве адраджэння. Колас добра разумеў, што ён разам са старэйшым пакаленнем творцаў, якое прыйшло ў літаратуру да кастрычніцкіх падзей,

знаходзіцца ў цэнтры ўвагі моладзі. Колас добра ўсведамляў уласную адказнасць мастака, настаўніка, таму перш за ўсё быў патрабавальным да сябе, да ўласна напісанага, сказанага.

Адзін з першых значных артыкулаў па праблемах развіцця літаратуры быў прысвечаны асэнсаванню асабістага вопыту напісання апавесці «Адшчапенец». Паяўленню артыкула папярэднічала выступленне ў друку крытыкаў-вulгарызатараў Л. Бэндэ і А. Кучара, якія абвінавацілі Якуба Коласа ў сімпатыях да «буржуазнай часткі сялянства» [1, № 5], у «песімістычным настроі», «містычнай, упадніцкай хваравітасці, адрыве ад канкрэтнай рэчаіснасці, пропаведзі месіянскай ролі інтэлігенцыі» [1, № 6—7]. У артыкуле «Як я пісаў апавесць "Адшчапенец"» (1932) Якуб Колас абвяргае надуманыя абвінавачванні вulгарна-дагматычнай крытыкі, затым агучвае свае меркаванні наконт выбару тэмы твора, галоўнага героя, аналізуе недахопы і пралікі апавесці. Пісьменнік выказаў уласны погляд на праблемы калектывізацыі, на філасофію сялянства, погляд на літаратуру як на сістэму, што развіваецца па сваіх спецыфічных законах.

Маральным абавязкам кожнага пісьменніка Якуб Колас лічыў стварэнне літаратуры, «вартай вялікай эпохі грамады». Апавесць «Адшчапенец», на яго думку, павінна была стаць менавіта твораў актуальным, псіхалагічна глыбокім, пераканальным, рэалістычна праўдзівым. На самай справе «мастацкі паказ,— як адзначыў пісьменнік у артыкуле,— часта падмяняецца простым пераказам ад аўтара» [2, с. 61]. Якасці твора, на думку мастака, не спрыяла паспешлівасць, з якой пісалася апавесць, бо мастацкі твор павінен быць вынашаным, выпакутаваным.

У публіцыстычных артыкулах Якуба Коласа прасочваецца меркаванне, што літаратура ўплывае на грамадскую думку, але ацэньваць прыгожае пісьменства толькі з пункту гледжання яго ідэалагічных вартасцей нельга.

Твор, у якім «людзі, носьбіты ідэі, падмяняюцца гэтай ідэяй» [2, с. 83], перастае быць прыгожым пісьменствам. «... Кожны мастацкі твор ёсць па істоце агітацыя за пэўную ідэю, — канстатуе Колас. — Справа толькі ў тым, каб агітацыйныя прыёмы мастака не выступалі занадта аголенымі, каб яны не выходзілі з пэўных граніц меры і прапорцыі» [2, с. 67].

Для Коласа-мастака ў літаратуры важным быў прынцып рэалізму і народнасці. Ідэя прыхарошвання рэчаіснасці, яе ідэалізацыі не прымалася пісьменнікам, бо змяніць псіхалогію селяніна-індывідуаліста за кароткі час нерэальна, лічыў Колас, і спрошчаны падыход да праблемы нарадзіў бы твор аблегчаны, неглыбокі. У апавесці «Адшчапенец» пісьменнік не мог пайсці супраць праўды жыцця, павярхоўна паказаць карэнную ломку ўсяго побыту сялянства, але палітычная сістэма 1930-х гг. патрабавала ад літаратуры ідэалізацыі жыцця ў мастацкім творы, неапраўданага гераічнага пафасу, сляпой веры ў любыя афіцыйныя паведамленні.

Якасць мастацкага твора (Колас гэта добра ўсведамляў) вызначаецца не толькі актуальнасцю тэмы, але і ўменнем будаваць твор па законах прыгожага пісьменства. Вузкасць і непаўната сюжэта могуць падмяніць паказ падзей простым аўтарскім пераказам, павярхоўная абмалёўка характараў прывядзе да схематызму вобразаў. Каб з-пад пяра пісьменніка не выйшаў твор недасканалы, у мастака, на думку Коласа, павінны быць і высокія маральныя патрабаванні да самога сябе, і пачуццё самакрытыкі. Узорам для маладых пісьменнікаў, як сцвярджаў Колас, з'яўляецца творчасць Кузьмы Чорнага. У артыкуле «Современность и писатель», з якім мастак выступіў на Усесаюзнай нарадзе маладых майстроў слова ў Маскве, ён адзначыў: «Здесь уместно отметить работу крупнейшего белорусского прозаика Кузьмы Чорного. Он незаслуженно мало известен союзному читателю. Переводов его произведений на русский язык явно недостаточно. Кузьма Чорный смело вводит нас в широкий мир страстей, отношений, поступков, где складывается характер человека. Не сглаживая противоречий в образе, он вскрывает их, достигая цельности создаваемого характера. ...Образы К. Чорного глубоко самобытны, но в то же время настолько широко обобщены, что перерастают национальные рамки. По силе изображения, по глубине проникновения в человеческую психологию этот яркий талант стоит на одном из первых мест в белорусской прозе» [2, с. 564].

Для Якуба Коласа пісьменнік — гэта мастак слова, таму праблема якасці літаратурнай мовы — адна з галоўных задач майстроў

прыгожага пісьменства. У прамове на Пленуме аргкамітэта ССП БССР Якуб Колас гаварыў: «Для таго каб мастацкая літаратура стала на належнай вышыні і поўнасцю выконвала свае функцыі, яна... павінна мець і сваю тэхніку, сваю адпаведную форму, або сваё выражэнне ў мастацкім слове» [2, с. 75—76]. Колас заклікаў звярнуцца да вопыту вялікіх майстроў слова А. Пушкіна, М. Лермантава, Л. Талстога, Э. По. На пісьменніцкім з'ездзе (1934) ён цытаваў выказванне В. Брусава наконт мовы амерыканскага пісьменніка. У чым жа Колас бачыў прыцягальнасць мастацкай манеры Эдгара По? «...Побач з гэтымі творчымі прыёмамі, якія яшчэ можна аналізаваць, стаіць у Эдгара По і непасрэдная сіла мастацкага слова, якую ўжо трудна было б разлажыць на элементы. Можна быць яе галоўнейшы рухавік — своеасаблівы слоўнік Эдгара По. Не пужаючыся ніякіх, самых грубых слоў, ахвотна ўводзячы ў свае расказы тэхнічныя тэрміны, ён з вялікім пачуццём заўсёды ўхіляецца ад усяго пошлага, банальнага. Ніколі не акрэслівае ён прадмет або з'яву эпітэтамі ці выражэннямі, звычайна да яго дастасоўнымі. Усяму ўмее ён знайсці азначэнне вернае, але ў той жа час і новае... Да гэтага далучаецца вялікае майстэрства ў размеркаванні слоў, дзякуючы якому адны з іх высоўваюцца ўперад, то паслядоўна, то нечакана, што прыдае складу ўсю сілу і выразлівасць вуснай гутаркі з яе націскамі і інтанацыямі» [2, с. 89]. Вучоба ў сусветна прызнаных талентаў, на думку Якуба Коласа, павінна стаць правілам, законам для беларускіх пісьменнікаў. Варта адзначыць, што тут Колас-мастак далёкі ад класавага падзелу на так званых сваіх і чужых, паняцце «талент» — наднацыянальнае, надкласавае.

У 1934 г. беларускі пісьменнік паставіў перад нацыянальнай літаратурай маштабную задачу — «даць паўнацэнны мастацкі вобраз героя нашай эпохі» [2, с. 103]. Каб ажыццявіць яе, патрэбен быў «арсенал глыбокага, усебаковага пазнання», перш за ўсё, на думку Коласа, «шмат залежыць ад здольнасцей самога пісьменніка. Аднак аднае здольнасці яшчэ мала, патрэбна і высокая тэхніка мастацкага пісьма, патрэбна і вялікая мастацкая культура, агульная адукацыя, культурны ўзровень» [2, с. 154].

У публіцыстычных творах за 1938 год Якуб Колас даводзіў да чытача думку, што разуменне рэалізму толькі як бытавога праўдападобнасця зніжае якасць літаратуры. Зразумела, распрапагандаваны сацрэалізм як адзіна прымальны ў мастацтве новага грамадства звузіў рамкі творчых пошукаў, эксперыментаў, тым самым прывёў да істотнага збяднення рэалістычнага метаду ў цэлым. Падрабязна

разглядаючы паэму «Аманал» А. Куляшова, Якуб Колас спрабаваў рэабілітаваць нерэалізаваныя формы і сродкі адлюстравання рэчаіснасці. Беларускі пясняр убачыў некаторыя паралелі ў сімволіка-алегарычнай вобразнасці А. Куляшова і Л. Андрэева, М. Метэрлінка. Письменник ухваліў манеру маладога паэта адысці «ад трафарэтных прыёмаў і сродкаў літаратурнага арсенала» [2, с. 115].

Публіцыстыка Якуба Коласа пасляваеннага часу сведчыць пра пастаянны клопат пісьменніка аб роднай літаратуры. Беларускі мастак усведамляў, што нацыянальнае прыгожае пісьменства прайшло праз велізарныя страты ў гады сталінскіх рэпрэсій і Вялікай Айчыннай вайны. Узмацненне культуры асобы Сталіна, дыктат афіцыйнай ідэалогіі ў 50-я гады ХХ ст. выклікалі крызіс у грамадстве. Вульгарызатарская крытыка пільна ахоўвала ідэалагічную чысціню, у літаратуры панавала бесканфліктнасць і ідылія. Якуб Колас не заўсёды мог адкрыта супрацьстаяць націску афіцыёзу, вымушаны быў маўкліва згаджацца, а то і публічна даказваць сваю лаяльнасць уладзе. Сёння мы з разуменнем ставімся да выказванняў Коласа накшталт: «Метад сацыялістычнага рэалізму дае багацейшыя магчымасці ўсебакова паказаць чалавека нашай эпохі, чалавека-тварца, чалавека-будаўніка камунізма» [2, с. 430], «все произведения советских писателей должны быть хороши» [2, с. 406] ці выказванне «яшчэ адзін выхаваўчы сродак ёсць для пісьменніка — гэта рэдакцыя» [2, с. 392]. Пра рэдакцыйную цензуру твораў Якуба Коласа шмат пісалі навукоўцы, у прыватнасці М. І. Мушынскі, і сёння мы ведаем, якую страту панесла мастацкая спадчына пісьменніка. Відавочна, палітычная атмасфера перыяду культуры асобы Сталіна не спрыяла творчай працы пясняра, але Якуб Колас па-ранейшаму быў сур'ёзна заклапочаны станам літаратуры, усведамляў неабходнасць абнаўлення яе вобразна-выяўленчых сродкаў. У выступленні на III з'ездзе савецкіх пісьменнікаў Беларусі (1954) мастак сумна канстатаваў, што беларуская літаратура выглядае беднавата, што ёй не хапае глыбіні пранікнення ў чалавечую псіхалогію (як выключэнне ён называе творчасць Кузьмы Чорнага), адчуваецца яе тэматычная абмежаванасць, павярхоўная распрацоўка канфліктаў, схематызм вобразаў, няўменне бачыць гістарычную перспектыву развіцця грамадства. «Творы Караленкі або Гогаля, — адзначае пясняр, — не старэюць, бо яны пісалі аб тым, што стаяла на чарзе дня. Нам з гэтых пазіцый трэба падыходзіць да жыцця... Трэба прыслухоўвацца да

голосу жыцця — тады і тэм, і матэрыялу будзе хоць адбаўляй» [3].

Значную ролю ў літаратурным працэсе Якуб Колас адводзіў крытыцы, задачу якой ён бачыў у грунтоўным аналізе формы мастацкіх твораў, моўных сродкаў, стылістыкі. На думку пісьменніка, толькі адзінства зместу і формы здольна ва ўсёй прыгажосці раскрыць душу аўтара, данесці да чытача ўвесь яго эмацыянальны зарад. Якуб Колас сцвярджаў, што поспех беларускай літаратуры немагчымы без адпаведнага ўзроўню літаратурнай крытыкі. Тагачасны стан крытычнай думкі відавочна не задавальняў беларускага мастака. «Нашей критике вполне основательно предъявляется обвинение в том, что она не справляется со своей задачей и не выполняет свойственной ей роли... Наша критика слаба количественно и качественно» [2, с. 86].

Каб выправіць становішча, Якуб Колас заклікаў пісьменнікаў заняцца крытычным аналізам мастацкіх твораў. «Писатель — прежде всего критик: без глубокого критического анализа он не может создать художественного произведения. Объектом этой критики является обыкновенно собственное его произведение. В процессе работы и происходит процесс критики, вернее самокритики. И чем глубже его самокритическое отношение к своему произведению, тем совершеннее оно будет. Так почему писателю хоть изредка не выступать с критическим разбором художественного произведения своего коллеги?»

Такие выступления писателей не только не препятствуют их писательскому творчеству, а, наоборот, способствуют ему, если, разумеется, писатель, выступая как критик, серьезно отнесется к самой задаче» [1, с. 86].

У аналітычных артыкулах «Мова М. Лынькова па раману "На чырвоных лядах"», «"Аманал" А. Куляшова», «Шаўчэнка і беларуская паэзія» Якуб Колас уласным прыкладам спрыяў развіццю літаратурнай крытыкі. Беларускага мастака не задавальняў утылітарна-спрошчаны падыход крытыкаў-вульгарызатараў да аналізу мастацкіх твораў. Крытыкі, на думку Коласа, не павінны прыніжаць пісьменнікаў, бэсціць нацыянальную спадчыну, падмяняць мастацкія вартасці палітычнымі, бо ўсё гэта вяло да разбурэння маральных асноў мастацкай творчасці. Настойлівая арыентацыя крытыкі на глабальную палітызацыю зместу мастацкіх твораў перашкаджала глыбіннаму адлюстраванню сацыяльных канфліктаў, усебаковай распрацоўцы характараў герояў, смеламу наватарскаму пошуку, устанаўленню ўнутраных заканамернасцей развіцця літаратуры.



Аўтарытэт нацыянальнага прыгожага пісьменства, на думку Коласа, у немалой ступені залежаў ад выдавецкай справы. Пісьменнік у прамове на Пленуме аргкамітэта ССП БССР (1933) выказаў незадавальненне работай Дзяржвыдавцтва. «Кніжная прадукцыя, выпускаемая нашым выдавецтвам, мае такую нізкую якасць, што замоўчваць гэта ніяк нельга... Памылкі, перакручванні слоў, скажэнне сэнсу — пастаяннае хранічнае з'явішча ў практыцы нашага выдавецтва» [2, с. 77—78]. Прыгадаем ліст Коласа «У рэдакцыю газеты "Літаратура і мастацтва" ад 10 мая 1938 года: "Звычайна выхад з друку кнігі для аўтара — вялікая радасць. Мне гэты зборнік (зб. "Нашы дні". — Т. Т.) пакінуў прыкрае пачуццё поўнага расчаравання. Гэты зборнік з'яўляецца ўзорам таго, як не трэба друкаваць кніжак. У ім столькі друкарскіх памылак, столькі неахайнасці, што па сутнасці яго не варта было выпускаць у свет» [2, с. 180].

У апошнія гады жыцця Якуб Колас перажываў за тое, што не ажыццявіў усе задумы, не

закончыў усё распачатае. Клопат пра літаратуру не пакідаў песняра да апошняга. «Пісаць — гэта значыць думаць на паперы» [2, с. 580], — паўтараў пісьменнік. Глыбіня філасофскага роздуму аднаго з выдатных майстроў слова над праблемамі творчасці заўсёды будзе вабіць мастакоў, даследчыкаў, проста аматараў прыгожага пісьменства.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Маладняк. 1931.
2. Колас Якуб. Збор твораў. У 12 т. Мн., 1964. Т. 11.
3. ЛіМ. 1955. 19 лістап.

#### SUMMARY

*The article deals with J. Kolas' views on the development of the national literature in the XX century, which have been grounded in his reports at conferences, congresses in press. The principals of realism were of major importance for J. Kolas as a writer who neglected the idealization of reality in creative work. He also highly estimated criticism and publishing.*

УДК 82–1

Я. А. Гарадніцкі

## «ПРЫГОДЫ ЦЫМБАЛ» А. КУЛЯШОВА: ЧАРАДЗЕЙНАЕ ЯК СПАСАБ ПЕРААДОЛЕННЯ ТРАГІЗМУ

Шэсцьдзесят гадоў таму назад, у час, калі Беларусь яшчэ сцякала крывёю напярэдадні вызвалення ад нямецка-фашысцкіх захопнікаў, 30-гадовым А. Куляшовым пасля «Сцяга брыгады», паэмы, якая адразу зрабіла яго славытым паэтам, напісаны быў твор зусім у іншай танальнасці — паэма «Прыгоды цымбал». Пэўная сувязь паміж паэтыкай гэтых двух ліра-эпічных твораў захоўваецца. У абодвух выпадках у назвах твораў фігуруюць арэчаўленыя сімвалы — у першай паэме гэта ўвасабленне ідэйна-маральных, у другой — эстэтычна-маральных каштоўнасцей. Сімвалічнае выражэнне быццёвых і экзістэнцыйных рэалій наогул у вялікай ступені ўласціва творчасці гэтага выдатнага беларускага паэта. Яно садзейнічае філасофскаму асэнсаванню гісторыі і сучаснасці, паяднанасці лёсу асобы з жыццём грамадства.

У «Прыгодах цымбал» А. Куляшова, як і ў многіх іншых творах, значнае месца займае выяўленне свету дзяцінства, адкрытых, даверлівых адносін да жыцця, характэрных для тых, хто ў яго толькі ўступае. Для А. Куляшова гэта

скразная тэма, якая дае падставы для глыбокага роздуму над спалучанасцю жыццёвых вытокаў чалавека з яго экзістэнцыйным вопытам, з перспектывамі духоўнага станаўлення.

З тэмай дзяцінства, успрымання свету вачыма дзяцей, погляд якіх незамутнёны горкім жыццёвым вопытам, звязаны матыў *чарадзейнага, казачнага*. Чарадзейнае, звышрэальнае ўваходзіць у свет жорсткіх рэалій крывавага ваеннага часу, суадносіцца з імі, уступае ва ўзаемадзеянне, аднак адначасова пэўным чынам і дыстанцыруецца ад іх. Сюжэт паэмы «Прыгоды цымбал» з'яўляецца казачным. Аднак казка гэта сапраўды своеасаблівая, у ёй найбольш неверагоднае, недарэчнае і пачварнае звязана з тым, што адбываецца ў рэальнасці. Таму галоўныя героі паэмы — дзеці, якія вымушаны вандраваць па нялёгкіх ваенных дарогах, сапраўднасць і казачнасць часта не могуць раз'яднаць паміж сабой. Характэрныя ў гэтым плане адчуванні хлопчыка на пустынной дарозе, якія выяўляюцца ім праз наступную асацыяцыю: «Пуста, / Страшна, / Нікога, / Як у казцы якой» [1, с. 256].

Прыкметы выхаду за межы ўласна рэалістычнага асваення матэрыялу даюць аб сабе знаць і ў паэме «Сцяг брыгады», творы, што заснаваны на рэалістычным светаўспрыманні. Там, дзе герой у найбольшай ступені набліжаецца да дзіцячага свету, узнікаюць казачныя матывы (размова Алеся Рыбкі з цацкамі сына і дачкі). Легендарна-ўмоўная вобразнасць выяўляецца таксама ў песні, якую спяваюць жнеі. Уражвае ў гэтай паэме і разгорнуты метафарычны вобраз *касьбы-малацьбы* варожымі кулямётамі і гусеніцамі танкаў — адна з першых у беларускай паэзіі рэмінісцэнцый паэтыкі «Слова пра паход Ігаравы». У падобнай вобразнасці мастацкі вопыт старажытнай літаратуры праецыруецца на рэаліі сучаснасці.

У «Прыгодах цымбал», наадварот, толькі асобныя эпізоды і прыкметы могуць быць суднесены з рэальнымі абставінамі. Праўда жыцця выяўляецца таксама на поўную моц, аднак прэваліруе пры гэтым якасна іншы спосаб мастацкага выражэння і абагульнення. Сказавасць, фантастычна-чарадзейная вобразнасць, алегарызм і сімволіка складаюць аснову жанравай тоеснасці гэтага ліра-эпічнага твора.

У паэме «Сцяг брыгады» рэалістычную абгрунтаванасць асобных момантаў сапраўды можна паставіць у некаторым сэнсе пад пытанне. Напрыклад, выклікае пэўнае сумненне праўдападабенства таго, што некалькі акружэнцаў разлічваюць на паўбуханкі хлеба на ўвесь шлях да фронту, затрымліваюцца ажно на тры дні ў лесе (у партызан?), каб паслухаць радыёпрыёмнік, беспамылкова (ведаючы адрас?) знаходзяць уцекача-Ворчыка.

У дачыненні да паэмы «Прыгоды цымбал» падобныя заўвагі ўяўляюцца неправамернымі, паколькі перад намі зусім іншая мастацкая парадыгма, у якой дзеянне разгортваецца па іншых законах, вобразы спалучаюцца не прычынна-выніковымі, а асацыятыўнымі сувязямі. Таму даводзіцца не пагадзіцца з меркаваннем М. Арочкі наконт таго, што ў паэме А. Куляшова «некаторыя канкрэтныя рэаліі выступлення людзей і цымбал супроць прышэльцаў выглядаюць трохі неадпаведна, аблегчана» [2, с. 433]. Даследчык мае на ўвазе перш за ўсё эпізод з нападам людзей з сярпамі, косамі і дубінамі на машыну з нямецкімі салдатамі. Вядома, праўдападабенствам дадзены эпізод (хаця хутчэй за ўсё гэта не *эпізод*, а своеасаблівая паэтычная *фігура*) не вызначаецца, асабліва калі яго судносіць з рэалістычнай сістэмай каардынат. М. Арочка, па сутнасці, і не ўпісвае яго ў рэалістычную сістэму дачыненняў, аднак заўважае, што «падобныя мясціны

не зусім апраўдвае нават казачнасць сітуацыі» [2, с. 433].

Справа тут, магчыма, не толькі ў казачнасці сітуацыі, у верагоднасці або неверагоднасці таго ці іншага ўчынку, падзеі. Паэма А. Куляшова «Прыгоды цымбал» уяўляе сабой такую ідэйна-эстэтычную цэласнасць, якая рэпрэзентуе свае ўласныя прыёмы разгортвання прастора-часовага кантыненту.

У мастацкім свеце паэмы аднолькава істотнымі з'явамі прадстаюць і вобразныя ўвасабленні, і душэўныя перажыванні герояў, і этычныя імператывы. Боль за дзяцей, за іх знявечаную долю ўзрастае да памераў касмічнага маштабу, становіцца настолькі універсальнай і ўсеабдымнай з'явай, што менавіта ёй падпарадкоўваюцца ўсе іншыя складнікі мастацкай сістэмы твора. Варта звярнуць увагу на кантэкст, у якім знаходзіцца эпізод з нямецкай машынай. Дарэчы, менавіта машына тут і выяўлена, мы не бачым наогул саміх салдат; такім чынам, у дадзеным выпадку назіраецца працэс дэперсаніфікацыі, які таксама звязаны з пранікненнем *чарадзейнага* ў пласты рэальнасці. Трагізм, які вынікае з сітуацыі сутыкнення дзецей з варожым для іх светам, у нейкай ступені «здымаецца» вобразам чмяля, што заблытаўся ў цымбальных струнах, і якога дзеці вызваляюць на волю. Пэўным чынам гэтыя дзве сцэны — вызваленне дзяцей і вызваленне чмяля — судносяцца паміж сабой у мастацкай прасторы паэмы. Несувымерныя па сваім значэнні, яны, тым не менш, становяцца ў адзін шэраг *цудоўнага, казачнага, незвычайнага*, таго, што ў стане пераўтварыць і выратаваць свет.

У «Прыгодах цымбал», як і ва ўсёй творчасці А. Куляшова, вялікую ролю адыгрываюць універсальныя быццёвыя сілы, якія падтрымліваюць чалавека на яго гістарычным шляху, апякуюцца ім, уздымаюць да духоўных вяршынь. Гэта тая правідчая воля, якая *вядзе* чалавека, накіроўвае яго з мінулага ў будучыню. Пра А. Твардоўскага ў паэме «Варшаўскі шлях» сказана, што «такіх, як ён, за ценевай мяжой, / адна зара перадае другой» [1, с. 408]. Вандроўка трох вайскоўцаў у пошуках лініі фронту ў «Сцягу брыгады» паўстае ў некаторыя моманты таксама як штосьці ў вышэйшай ступені суладнае з адвечным прыродным парадкам, як тое, што адбываецца нібы з дапамогай самой прыроды:

Нас прывыклі перадаваць  
Пад дзятлоў перастукі,  
Паплавы з топкай гаці на гаць  
І дубам з рук у рукі [1, с. 213].

У «Прыгодах цымбал» усё прыроднае таксама ашчадна бароніць, захіляе сабою дзяцей:

Там дзяцей ад напасці  
За збожжам схавалі палі [1, с. 247].

А. Куляшоў — паэт, творчасць якога вызначаецца несумненнай канцэптуальнай цэласнасцю, адзінствам асноўных вобразных матываў, прынцыпаў эстэтычнага выражэння. Характарыстыкі яго стылю, вядома, змяняліся разам з часам, паколькі для гэтага паэта ў самай вялікай ступені было ўласціва адчуванне сучаснасці, таксама як і прасякнутасць адвечнымі быццёвымі пытаннямі. Менавіта ў дачыненні да творчасці А. Куляшова з найбольшай на тое падставай правамерна выкарыстанне такога паняцця, як *шлях паэта*, у супастаўленні з яшчэ адным, блізкім яму, паняццем — *лёс паэта*. Сваёй асабовасцю, індывідуальным разуменнем быццёвых заканамернасцей паэт спалучаў *вытокі* (усё тое, што ляжыць у аснове жыцця, з'яўляецца яго грунтам, пачаткам) і *вынікі* гістарычнага працэсу развіцця асобы і грамадства.

Натуральна яму ўласцівымі, спалучанымі з усім мастацкім светам паэта, з'яўляюцца такія дамінантныя тэмы і матывы яго творчасці, як *дзяцінства, юнацтва, казачнае, чарадзейнае, мастацкае*. Як сведчаць прыведзеныя вышэй прыклады, яны пранікаюць і ў творы філасофска-трагедыйнага асэнсавання быцця. І ўсё ж у паэме «Прыгоды цымбал» гэтыя матывы знайшлі сваё найбольш поўнае і завершанае выяўленне. У гэтым творы А. Куляшова таксама закранаецца сфера трагічнага, гінуць людзі. Прытым гінуць якраз жанчыны. Смерць паўстае на старонках паэмы ў сваім самым незвычайным выглядзе, у найбольшых супярэчнасцях з гармоніяй жыцця. Гінуць тыя, чыё прызначэнне — даваць жыццё, быць яго захавальнікамі.

Зняможаная ваеннымі згрызотамі, знядужаная дарогай, памірае маці дзяцей. Як быццам і не ад кулі памірае жанчына, а сваёй смерцю. Аднак выраз *абганала вайна* прачытваецца ў дадзеным выпадку не толькі ў прамым, але і ў іншасказальным, сімвалічным сэнсе. Маўчанне маці паўстае ў паэме як маўчанне смерці, яно трагічна супрацьпастаўляецца музыцы жыцця. У радках, у якіх сказана пра тое, што вусны памерлай маці «не сагрэлі дыханнем / халодных нябёс» [1, с. 240], Куляшоў уздымаецца да сапраўдных вышынь паэтычнага асэнсавання трагедыйнасці быцця.

Ахвяруе сваім уласным жыццём зусім незнаёмая дзецяй жанчына, дзеля іх выратавання як бы ўваскрасаючы для іх у вобразе іх маці.

Дзеці не могуць па-даросламу, рэальна ўсвядоміць значэнне смерці маці, таксама як і тыя абставіны трагічнага разлому свету, у якіх ім даводзіцца існаваць па волі ваеннага лёсу. Яны вераць словам музыкі пра тое, што іх маці спіць. І на запытанне *няшчасця* аб тым, дзе іх маці, яны адказваюць найўна і шчыра: у *дуб-рове*. Гэта дае падставы апошняй прыйсці да высновы, што іх маці — партызанка. Варта наогул звярнуць увагу на гэты вобраз-увасабленне. *Няшчасце* — гэта не столькі канкрэтызаваная і персаніфікаваная істота, колькі паэтычнае выражэнне дэгуманізаванай сутнасці ворагаў-навалачы. І самі яны малююцца як нейкія пачвары, што выклікаюць агіду ўжо адным толькі сваім выглядам: «Ува ўсіх на павязках / У іх павукі, павукі, / Рогі, рогі на касках...» [1, с. 245]. Такімі ўспрымаюць дзеці прыхадняў з варожага, незразумелага свету, у вялікай ступені, мабыць, для іх прывіднага, несапраўднага. Больш рэальна адчуваемымі, маючымі для іх сапраўдную жыццёвую вартасць з'яўляюцца цымбалы, бо яны звязваюць дзяцей не толькі з блізкім для іх і рэальным светам, але і з тымі чароўнымі сферамі быцця, дзе пануюць гармонія і зладжанасць, дзе няма месца злу. Цымбалы, як і іншыя народныя музычныя інструменты, прадстаўляюць у беларускай мастацкай традыцыі спрадвечныя духоўна-эстэтычныя каштоўнасці беларусаў. Вобраз цымбалаў адыгрывае значную ролю ў творах многіх беларускіх паэтаў. Характарызуючы сімволіка-вобразную сістэму Уладзіміра Дубоўкі, акадэмік В. Каваленка, у прыватнасці, адзначаў: «Цымбалы для паэта — увасабленне голасу народнай душы...» [3, с. 242].

Вялікую ролю ў выяўленні канцэптуальнай задумы паэмы А. Куляшова мае ўступная частка. Гэта як бы *прадгісторыя* цымбалаў, гісторыя іх узнікнення ў якасці музычнага інструмента. Стаіць у лесе елка, і вось надыходзіць яе час развітацца з «сёстрамі». Яе далейшы лёс невядомы. Елка можа пайсці на розныя гаспадарчыя патрэбы чалавека. Хоць будучыня менавіта гэтай елкі ўсё-такі пэўным чынам прадугадваецца ў вобразным параўнанні: «Звінела пад пілою, / Як пад смычком струна» [1, с. 234].

Прывезеная ў вёску, елка ў пэўным сэнсе сапраўды здзяйсняе сваё *поліфункцыянальнае* прызначэнне. У адпаведнасці са здаровым практыцызмам гаспадарання на зямлі ў справу ідзе ўсё без астатку: і *навузнік для пчол* робіцца з былой прыгажуні, і нават голле скарыстоўваецца для капчэння свежыны. Аднак жа галоўная мэта, якая прызначана елцы, — гэта быць выразніцай гарманічнай паяднанасці прыроднага і чалавечага, засведчыць сабой у

новай сваёй існасці магчымасць выхату ад практычных асноў жыцця да тых сфер, дзе пануюць духоўнае і эстэтычнае ў іх непарыўным адзінстве з маральным. І гэта, па сутнасці, і ёсць спраўджванне *цуду*.

Тэма музыкі і мастацтва як гаючай сілы, што сваім пазітыўным пачаткам уздзейнічае на душы людзей, прыносіць у свет спакой і ўпэўненасць, з'яўляецца асноватворнай у паэме А. Куляшова. Падчас самай жорсткай і крывавай вайны XX ст. паэт невыпадкова звярнуўся да гэтай тэмы. Музычныя вобразы і матывы займаюць у беларускай мастацкай традыцыі адно з ключавых месц. Зварот да традыцыі, першаасноў народнага менталітэту, у якім маральныя прынцыпы і эстэтычныя адчуванні ўяўляюць адзінства, быў актуальным для паэта ў той час, калі наспявала патрэба асэнсавання духоўнай трываласці народа, які перанёс нечуваныя пакуты і выпрабаванні. Да тэмы музыкі і яе незвычайных магчымасцей уздзеяння на духоўны свет чалавека звяртаецца прыблізна ў гэты ж час і нямецкі пісьменнік Томас Ман у рамане «Доктар Фаўстус». Аднак мэта ў яго была іншая — выявіць тыя сувязі, якія злучаюць чалавека з інфернальным. Мастацтва можа прывесці чалавека і ў іншасвет, дзе пануе вечны змрок, можа скіраваць яго на аблудныя шляхі.

Шляхі, якімі вандруюць у паэме А. Куляшова яго героі і нават само мастацтва, што сімвалічна выяўлена ў вобразе цымбал, — гэта шляхі, якія вядуць да духоўнага ўзвышэння чалавека, да праўды.

Мастацкі свет паэмы А. Куляшова «Прыгоды цымбал» дынамічны ў сваёй аснове, рухомы, зменлівы. У гэтым свеце ўсё, здаецца, падвержана трансфармацыі, відазмяненню. Метамарфозы адбываюцца не толькі з елкай, якая становіцца цымбаламі. Карова, на якой едуць дзеці, выконвае нязвыклыя ёй функцыі каня. Яна і называецца апавядальнікам канём: «Конь, рагамі матляючы, / Іх па прысадах павёз. / Бег, спяшаўся рагаты, / Вясёла рыкаючы: — Му!» [2, с. 240]. Такім парадаксальным спалучэннем у адным вобразе розных прыкмет

падкрэсліваецца характэрная для памежных псіхалагічных станаў зрушанасць успрымання. Самыя нечаканыя павароты ў лёсе могуць падсцерагаць герояў у гэты час найвышэйшага напружання ўсіх патэнцыяльных сіл. Музыку, напрыклад, даводзіцца выконваць справу грабара. Усё павінна ўвабраць у сябе яго сэрца, каб пераадолець трагізм абставін. У сэрцы творцы патрыятызм, адданасць радзіме, усяму роднаму, блізкаму, што дало крылы, узяло ў духоўныя сферы, пасяліла веру ў моц і веліч чалавека, неад'емна знітавана з чарадзейнымі магчымасцямі мастацтва. Менавіта гэтая здольнасць увабраць у сябе ўсё існае, духаўздымнае і надае асаблівую жыццёвую трываласць мастаку як чалавеку, як грамадзяніну, як патрыёту.

І ўмясціў ён у сэрцы  
Усё ад зямлі да нябёс,  
Пушчы, рэкі, ад смерці  
У сэрцы схаваўшы,  
Панёс [1, с. 241].

Гучанне цымбал, да якіх музыка, вымушаны ў грозны час замест музычнага інструмента ўзяць у рукі зброю, дакранаецца сэрцам, — гэта ўзвышанае гранне-гучанне самой зямлі, здольнай да адраджэння, гэта выяўленне цудадзейных творчых магчымасцей чалавечага духу.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Куляшоў А. Паміж наступным і былым: Вершы. Паэмы. Мн., 1995.
2. Гісторыя беларускай літаратуры XX стагоддзя. 2-е выд. Мн., 2002. Т. 3. 1941—1965.
3. Каваленка В. А. Міфа-паэтычныя матывы ў беларускай літаратуры. Мн., 1981.

#### SUMMARY

*The role of fairy and magic elements in the poem 'Pryhody cymbal' (Adventure of cymbaly) by Arkadz Kulasou is analyzed in the article This masterpiece of the favourite poet is compared with his other poems. The influence of art, in particular music, on the consciousness of Kulasou's heroes is the main object of investigation.*

УДК 82–7

О. П. Ракова

## ЖАНРОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ САТИРИЧЕСКОЙ КОМЕДИИ

Сатирическая комедия — жанр драматургии, а это значит, что основой ее действия

является конфликт. Однако он существенно отличается от конфликтов других жанров драматургии. Как известно, сущность драмати-

ческого конфликта основана на столкновениях героев и на внутренних противоречиях самих героев. В этих столкновениях и заключена пружина действия пьесы. Конфликт может приобретать и социально-историческую окраску. Любая реалистическая драма имеет эту форму проявления конфликта. Какими бы ожесточенными ни были споры, они обязательно соотнесены с социальной обстановкой данного исторического периода и вытекают из нее.

В сатирической драматургии уместно выделение сюжетного и внутреннего конфликтов. Выстроить сатирическую комедию на преобладающем внутреннем конфликте, когда герои напряженно размышляют, невозможно, так как от этого будет утрачена основная черта комедии — ее комедийность. Непременное присутствие элементарно-комического просто необходимо, поскольку комическая ситуация является зерном конфликта сатирической комедии.

Конфликт сатирической драматургии построен на противоречиях самой действительности и выражается при помощи сюжетного конфликта. В обычной драме сюжетный конфликт базируется на столкновении противоположностей, а в сатирической — на столкновении отрицательных черт, явлений и характеров с отрицательными («Ревизор» Н. В. Гоголя, «Самоубийца» Н. Р. Эрдмана, «Зойкина квартира» М. А. Булгакова).

В сатирических пьесах сюжетный и внутренний конфликт могут не совпадать. Это чаще всего наблюдается при сюжетном столкновении отрицательных персонажей, в ходе которого выявляется противоречие между претензиями героев и их внутренней несостоятельностью. И разрешение этого противоречия утверждает некий нравственный закон, определенный эстетический идеал автора.

Часто это утверждение осуществляется через обличение и критику, через отрицание изображаемого порока.

Сила сатирической пьесы заключается в смехе. Но смеяться можно по-разному. Н. В. Гоголь раскрыл различные формы смешного:

1. «Смех, который порождается легкими впечатлениями, беглою остротою, каламбуrom».
2. «Смех, который движет грубою толпою общества, для которого нужны конвульсии и карикатурные гримасы природы».
3. «Электрический, живительный смех, который исторгается невольно, свободно и неожиданно, прямо от души, пораженной ослепительным блеском ума, рождается из спокойного наслаждения и производится только высоким умом» [2, с. 118].

Первый вид смеха вызывается случайными причинами и носит поверхностный характер. Это смех ради смеха. Второй вид серьезнее, но основа его отрицательная. Он исходит из «болезненного расположения характера», которого уродливости жизни веселят. Следовательно, этот вид смеха является отрицанием жизни. Третий вид — смех благородный и смелый, имеющий гуманистическую основу. Так смеется тот, кто верит в людей и жизнь и любит их, у кого есть жизненный идеал. Именно таким смехом должны поражаться пороки, выставленные в сатирических пьесах.

Если говорить о жанрах, то просто смешное или элементарно-комическое встречается в фарсах и водевилях. А «смех, который весь излетает из светлой природы человека», больше относится к «высокой комедии».

Таким образом, мы подошли к жанрам сатирической драматургии. В. В. Фролов отмечает, что следует различать жанры и жанровые формы. В границах комедии существуют такие формы, как водевиль, фарс, пародия, скетч [4, с. 16]. Саму комедию и ее формы уместно отнести к сатирической драматургии, так как во всех остальных драматических жанрах, хотя и могут быть элементы сатиры или элементы смешного, комическое не является эстетической доминантой произведения.

Комедия как жанр прошла долгий путь развития. И за этот период — от Аристофана до наших дней — у комедийного жанра выработались свои единые художественные принципы, свое жизнепонимание и своя философия.

В свое время Гегель в «Эстетике» указал два элемента, из которых складывается драматическое произведение — объективная историческая необходимость и субъективная воля действующего лица [1, с. 222—225]. В комедии субъективная прихоть героя берет верх над исторической необходимостью и искажает нормальный ход вещей. Следуя своему субъективному произволу, герои комедии, вместо реального и действительного мира, создают мир кажущейся, ложной действительности [6, с. 313]. Но еще раньше Шеллинг определил, что основу комедии составляет принцип «наоборот», при котором свобода и необходимость, субъективное и объективное меняются местами.

Трагедия изображает события общественного государственного значения, поэтому ее фабула связана с историей и избегает бытовой конкретности, как комедия. Это существенно разграничивает характеры данных жанров. Комедия придает своим характерам значение общих типов, трагедия — частных.

Скупой Мольера есть не столько изображение скаредного человека, сколько самой скаредности, тогда как Нерон Расина — изображение не жестокости, а жестокого человека.

Отсюда вытекают и различия в построении сюжетов. Фабула комедии, большей частью вплетенная в обыденную жизнь, основана на исключительном и случайном. Характер комедии — вымышленный персонаж. Он ближе к среднему человеку, в нем есть нечто массовидное, родовое. Действительно, великие комедиографы не случайно собирали своих героев в особые категории. Скольких героев Ж.-Б. Мольера зовут Сганарелями, которых, при всех их индивидуальных особенностях, сближают родовые черты. Эти же черты наблюдаем, например, в молодых идалго Лопе де Вега, купцах-самодурах А. Н. Островского.

Такая особенность комедийных характеров идет от комической маски. Характер этот статичен, обобщен, схематичен. В нем выделяется главная психологическая черта, которая утрируется, выходит за нормальные пределы и поддежит осмеянию.

Существует распространенное мнение о комедии как о жанре критическом и сатирическом, однако сатира не может быть единственным содержанием комедии, ибо последовательно проведенное отрицание ведет к нигилизму. Но наряду с лирической, героической, бытовой комедиями, существует жанр сатирической комедии, которая имеет свои специфические признаки.

Доминантой сатирической комедии является сильно обостренный комизм, гневный, социально масштабный, творимый особым способом — деформацией, ее выразительными средствами: гротеск, гипербола, литота, пародирование, окарикатуривание, травестировка.

Сатира не может быть исключительной принадлежностью только такой комедии. Она может присутствовать и в других комедийных формах, но там доминантой будет комизм более мягкого, сдержанного характера, а сатирические мотивы займут второстепенное место.

Поскольку сатира являет собой высшее сочетание серьезности и смеха, а обстоятельства и образы изображаются особенно обобщенно и смех обретает разоблачительную сущность, то не всякая комедия может считаться сатирической. В любой комедии автор обличает плохое с позиций высокого, но в сатирической комедии проявляется обостренно-обобщенная функция комического, поднимающаяся до общечеловеческого смысла и философского уровня.

Сатирическая комедия стоит особняком в комедиографии. Это связано с более резкой типизацией характеров, обостренным гиперболизированным языком, остроумными решениями автора. В ней могут возникать критические и, порой, трагические положения («Кабала святош» М. А. Булгакова, «Свадьба Кречинского» А. В. Сухово-Кобылина) с покаянием, наказанием, особым комическим катарсисом.

Подобная пьеса часто развивается в условных и преувеличенных формах. Но ее комизм потому является сатирическим, что он деформирует обычное, распространенное, вырванное из нормального хода вещей, и придает всему житейски нелепую форму, которая позволяет вскрыть порочную комическую сущность поступка, характера или явления. В результате обычное сразу становится исключительным, алогичным и смешным.

Характеры, изображаемые в сатирической комедии, также специфичны. Данный жанр отличается большой масштабностью в изображении характеров глупцов, негодяев, бюрократов, лжецов. В сатирической комедии отрицательный персонаж ведет действие, организует сюжет. Особенно важно присутствие такого лица, которое вызвало бы гнев, ненависть или сарказм, ведь герои сатиры угрожают людям своей подлостью, они опасны.

Сатирическая комедия выигрывает, когда ее сюжеты и конфликты строятся с участием только отрицательных персонажей, ведущих действие. Если в ней появляются положительные лица, не обладающие достаточной комедийностью, то заметно снижается комический эффект.

Говоря о сатирической комедии с одними отрицательными персонажами, следует указать на два важных обстоятельства: своим смехом комедия обличает социальное зло и предупреждает об опасном пороке зрителя. Критикуя и осмеивая, такая комедия учит, а ее смех выполняет социально-психологические, воспитательные функции; смех не только уничтожает отрицательное. Он несет оценку умом, сознанием, нравственным опытом автора того, что осмеивается. Именно поэтому Гоголь видел в смехе «положительное лицо» своего «Ревизора». Именно оно несло идею автора об обновлении и исцелении от зла, пороков и недостатков.

Таким образом, в сатирической комедии без положительных героев есть свои достоинства и преимущества. Они выражаются в стремлении помочь людям и обществу стать лучше, то есть в самой природе сатирической комедии заключена амбивалентность: органи-

ческое соединение критического осмеяния пороков с утверждением гражданского идеала.

Основным структурным ядром любой комедии, особенно сатирической, является анекдот, казус, невероятное недоразумение. Развертывание этого анекдота с помощью перипетий, взаимосвязей персонажей, их поступков и часто немотивированных проделок, уловок составляет развитие сюжета в сатирической комедии. Здесь могут быть алогизмы, составляющие логический ряд, возникающий в подтекстах, во внутренних планах комического действия. В результате этого и возникает комизм, вызывающий смех, иронию, улыбку. Причем в несатирических комедиях преобладает юмор, вызывающий жизнерадостный смех, а в сатирических — смех обличительный, уничтожающий, доходящий до осмеяния всеобщего. «Эффект смешного» в сатире достигает сокрушающей силы.

Взаимодействие между утверждением и отрицанием в сатирической комедии представляет собой творческое явление, которое затрагивает мировоззрение драматурга, связь его с жизнью и зрительным залом. В свое время В. В. Маяковский был обвинен в том, что в его «Бане» нет полноценных образов рабочих. На это автор справедливо возразил: «Где рабочие? Профсоюзы? В зрительном зале. Их глазами смотрит автор на пьесу» [3, с. 7].

Сатирическая комедия — жанр мобильный, постоянно развивающийся. На ее формы влияют многие общественные факторы: социальные, психологические, мировоззренческие. Отмечено, что в XIX в. в комедии данного направления резко возросла содержательность, которая проявилась в новых конфликтах, более современном качестве. Но и в комедиях классиков и современников присутствуют сюжеты, которые драматичны по своему содержанию. Поиски выхода из ненормального состояния сопряжены с резкими переходами, которые влекут за собой переоценку ценностей, то есть внутри комедии образуются драмы, а фантазия, гротескность, пародийность, парадоксальность ситуаций и характеров переменяются с драматизмом и трагическим потрясением. В таких случаях не только один смех господствует в комедии, в нее приходят трагедийное восприятие страшного и драматические элементы кризисного состояния.

«Давно замечено,— пишет В. В. Фролов,— как изменяются чувства «драматических мгновений», особенно обострившиеся в наш век НТР. Все убыстряющиеся ритмы жизни, господство массовых коммуникаций усиливают эффект юмора и сатиры. Между тем всяческие транжиры и расхитители общественного доб-

ра, браконьеры всех рангов и воинствующие рутинеры научились психологически приспособляться и маскироваться. А некоторые из объектов сатиры, напротив, обнаглели, почувствовав «прочность» сытой жизни, их связи, их «круговая порука» стали крепче, появились «мафии» и «мафиози». Поэтому современная сатира все глубже уходит в психологическое исследование истоков пороков и зла. Психологизм сатиры стал мерой художественности. Именно эта черта выявила ненужность многих слабых комедийных пьес, написанных по старым схемам» [5, с. 13].

Уже давно проведена параллель между комедией театральной и жизненной комедией. Мы обманываем друг друга, играем недостойные, несвойственные нам роли, надеваем на себя различные личины. Человека могут принимать не за то, что он есть на самом деле. В ходе подобных столкновений раскрываются комические стороны характеров и нравов. Сама же комедия на протяжении многих веков не только сохраняет присущие ей темы и формы, но и разрабатывает новые. Происходит это потому, что основы человеческих отношений остаются неизменными, хотя сами условия жизни человека меняются. Следовательно, не стоит опасаться, что комедийный жанр исчезнет или исчезнут источники для его тем и сюжетов. Это же касается и сатирической комедии.

Вся практика жанра сатирической комедии подтверждает, что он имеет свои подходы к объектам изображения, свои приемы и средства выразительности; показывает явления, нарушающие нормы и истины, сложившиеся в обществе, увеличивает до невероятных размеров объективные стороны жизни, порой выворачивает их наизнанку и доводит до полнейшего «абсурдного гиперболизма». Объекты сатирической комедии, таким образом, извлекаются из анекдотических и абсурдных происшествий и предстают в пьесах обобщенными типами, несущими в своих поступках весьма опасные заблуждения и слабости.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г.-Ф.-В. Эстетика. В 4 т. М., 1968. Т. 1.
2. Гоголь Н. В. Петербургские записки 1836 года // Собр. соч. В 6 т. М., 1959. Т. 6.
3. Михайлов А. Восстание против «отдохновенной пантомимы» // Вопросы литературы. 1993. № 3.
4. Фролов В. В. Судьбы жанров драматургии: Анализ драматургических жанров в России 20 века. М., 1979.
5. Фролов В. В. Муза пламенной сатиры. Очерки советской комедиографии, 1918—1986. М., 1988.
6. Штейн А. И. Веселое искусство комедии. М., 1990.

**SUMMARY**

*The article touches upon the specific character of the genre of the comedy through the peculiarities of the conflict, characters and problems. The duality of satiric comedy is accentuated.*



УДК 82–312.9

*Н. А. Развадовская*

## **МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ И ЯВЛЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р. ГОВАРДА**

Обращение американского писателя к мифологии Р. Говарда носит глубокий, «внутренний» характер: он использует основные мотивы мировых мифов для создания собственной модели мира, включающей прежде всего отношения людей друг с другом и с жизнью как категорией человеческого существования.

Одним из основных мифологических мотивов является магия, способность при посредстве ритуала воздействовать на окружающий мир и человека, которая в представлении древних людей могла быть белой или черной. В большинстве случаев Говард негативно воспринимает волшебство; так, как оно воспринимается в низшей мифологии, где магическими способностями наделялись люди, заключившие союз со Злом и Тьмой — ведьмы, колдуны. Таковы персонажи произведений писателя: Ксальтотун («Час Дракона»), Саломея («И родится ведьма»), Яра («Башня Слона»), Тотрасмек («Призраки Замбулы»), безымянные колдуны Черного Круга и Хемса («Люди Черного Круга»), Тот-Амон («Феникс на мече»), Тзота-Ланти («Алая цитадель») и другие, несущие смерть и хаос. Белые маги в произведениях Говарда почти не встречаются. Люди, которые помогают положительным героям в борьбе со Злом, скорее не маги, а просто люди, гармонично связанные с природой. Они чувствуют свою связь с природой, и их действия, при условии, что они никому не желают зла, обязательно вызывают положительное движение природы, космоса в ответ. Таковы Зелата и жрец Асуры Хадрат из повести «Час Дракона».

По сути, Говард использует в своих историях один из первых принципов магии — подобное создаёт подобное: зло может породить только зло, добро — только добро. Несколько особняком среди чародеев стоит маг Пелиас («Алая цитадель»). Его образ амбивалентен: с одной стороны, Пелиас помогает варвару Конану одержать победу над черным магом, с другой стороны, этимология имени чародея (Пелиас — от греческого слова *relios* — темный) говорит об отношении Говарда к магии. Таким образом, можно говорить о демаркационной линии, которую писатель проводил между волшебством, воспринимав-

шимся негативно, и знанием тайн природы, воспринимавшимся позитивно. Всеобщая солидарность, гармоническая связь человека и всего живого является одной из самых выдающихся черт мифологии и европейской сказки. Подобная солидарность играет главенствующую роль и в творчестве Говарда: его герои, принадлежащие к варварским племенам, едины с природой, обладают первозданной силой.

Магия связана с верой людей в мир непознанный и таинственный, существующий рядом с миром реальным. Для контакта с ним и используется магия, а фетиши свидетельствуют, что магическая сила может заключаться в предметах реального мира, например в драгоценных камнях. Говард широко использует этот мотив: в его произведениях часто появляются волшебные камни, способные повлиять и на судьбу отдельно взятой личности, например алмаз «Сердце Слона» (рассказ «Башня Слона»), и на судьбы целых государств — рубин «Сердце Аримана» (повесть «Час Дракона»).

С магией тесно связана фигура шамана, осуществляющего посредничество между духами и людьми. В распоряжении шамана находятся особые духи-помощники, часто появляющиеся в облике каких-либо животных. Так, в рассказе «По ту сторону Черной Реки» шаман Зогар Заг повелевает пресмыкающимися и кошачьими. Но если во многих мифологических традициях шаман близок к культурному герою или квазиисторическому предку, то есть воспринимается как созидательная личность, то у Говарда образ шамана часто связан с разрушением, негативом. Например, тот же Зогар Заг не человек, обладающий сакральным знанием, а порождение Тьмы, сын кровавого древнего бога Иргала Зага и женщины.

В своем творчестве Говард часто обращается к магическим предметам; все, что связано с природой, может обладать у него волшебными свойствами. Например, сильным магическим действием обладают волосы человека. В рассказе «Люди черного круга» властитель Вендии погибает из-за того, что его волосы, которые сохраняли связь с душой своего владельца, попали в руки колдунов. Волосы и ногти часто сжигают, чтобы они не попали в руки недоброжелателей и не стали оружием против хозяина волос. Именно это делали приближен-

ные вендийского короля, но маленькая неосторожность погубила владыку. «Все части тела пребывают между собой в нерасторжимой связи. ...Поэтому отрезанные ногти, волосы и все остальное предусмотрительно сжигалось, а пепел старательно прятался. Бунда Чанда подарил ей [княжне Косаль] на память прядь своих длинных черных волос. — Обычная прядка волос. — Благодаря которой можно многое извлечь из тела и увлечь в безграничные бездны мрака» [1, т. 1, с. 196]. Вера в магическую связь, которая существует между человеком и его волосами, следами, одеждой, сохранилась до сегодняшнего времени практически у всех народов мира.

Исключительно магическую роль имели иные предметы: пояса, которые отождествлялись с пуповиной, зеркала и др. В рассказе «Люди черного круга» пояс, полученный от умирающего колдуна Конаном, несколько раз спасает ему жизнь. При помощи зеркал можно наблюдать за происходящим на расстоянии (повесть «Час Дракона»), общаться с находящимися далеко людьми (новелла «И родится ведьма»); иногда функции зеркал исполняет хрусталь. Магические возможности зеркала известны издавна из-за способности конденсировать разнообразную информацию, в том числе вредную, поэтому часто зеркало понималось как граница миров. Переход через зеркало в другое измерение — один из наиболее интересных литературных приемов, который берет начало в мифологии, но в произведениях Говарда не встречается.

В произведениях писателя часто встречаются важные мифопоэтические знаки — геометрические символы — квадрат и круг. Квадрат считается символом земли (в китайской традиции); в христианской традиции все земное воспринимается как преходящее, часто греховное. Писатель соединяет языческую и христианскую традиции, поэтому квадрат выступает у него символом негатива, Зла (колдуны в повести «Час Дракона»). Круг обозначает космическое пространство, его границы отделяют Космос (Порядок) от Хаоса, в то же время круг является символом бесконечности — мирового змея, свернувшегося кольцом, поэтому круг с центром — очень важная фигура человеческой культуры. Важность этого геометрического символа сохранилась во всех магических ритуалах — и белой, и черной магии («Люди черного круга»). У Говарда круг амбивалентен. Если с символом круга соотносится символ змеи (повесть «Феникс на мече») или черный цвет («Люди черного круга»), то значение круга приобретает у писателя

отрицательный смысл. Если круг является проекцией космической сферы, шара, мирового яйца, солнца, то круг является символом огня, жизни, вечности. Это неудивительно, так как у человечества всегда был идеал, вечный двигатель людских стремлений — солнце, являющееся универсальным мотивом мифологии. С животельной энергией солнца и неба связан образ птицы. Например, в новелле писателя «Феникс на мече» обломок меча с изображением Феникса, символом солнца и огня, вонзившись в тело чудовища, уничтожил порождение Тьмы.

Р. Говард часто вводит в свои истории одно из основных мифологизированных явлений жизненного цикла — болезнь, причиной которой являлась магия злых чародеев. В классической мифологии от болезни избавляют боги, целители, такие, как Асклепий, Панакея, Рудра. В говардовских произведениях болезнь исчезает либо со смертью желаемого субъекта (новелла «Люди Черного Круга»), либо после достижения цели (болезнь приводит к смерти короля Немедии и его наследников, после чего на трон волею Ксальтотуна восходит Тараск, повесть «Час Дракона»).

Кроме болезни, писатель использовал и другие мифологизированные акты жизненного цикла, например, рождение и смерть. Оба акта часто связаны между собой. Жизнь и смерть — важнейший мотив мифологии, фольклора, литературы. Для человека прошлого время не было необратимым, для него существовало представление про жизнь и смерть как вечный круговорот метаморфоз. Смерть не считалась полным уничтожением, это был переход в новое существование. Новая жизнь должна начаться со смерти — таков смысл инициационных обрядов, каждый из которых обязательно имел три этапа: муки, смерть, воскрешение. Человек через муки постигал ужас ухода, для того чтобы победить небытие и приобрести новые качества. После инициации люди получали новый статус. Герой Говарда, Конан, проходит путь от раба до короля. По сути, это та же инициация, поскольку переход варвара из одного социального статуса в другой сопровождался сражениями с богами или чудовищами, которые ставили воина на грань жизни и смерти. Некоторые ученые, например В. Пропп, все приключения сказочных героев связывают с инициационными обрядами. Отсюда в сказках многочисленные задачи, которые ставятся перед героем. Безусловно, герой должен был пройти через испытания для получения награды. Но никто не объясняет, каким образом после инициации герой

делается более сильным. По мнению Т. Шамякиной, сама сказка, в основе которой лежит миф, указывает на первопричину — посещение другого мира. Столкновение со смертью можно рассматривать именно так, ибо переживания страданий, увечий и даже клинической смерти — стресс для человека, изменяющий его психологию. Участвующие в вечном круговороте «жизнь — смерть» не могут нести только отрицательное начало: сама смерть, являющаяся злом по отношению к жизни, которую она отбирает, является добром по отношению к новой жизни, возрождению, которое без смерти невозможно. В то же время и абсолютная, бесконечная земная жизнь может нести негативный смысл. Достаточно вспомнить о проклятии такой жизни, наиболее ярко отраженной в библейском мифе про Агасфера, наказанного за злые поступки бесконечным блужданием и невозможностью умереть до Второго Пришествия. У Говарда воскрешение и вечная жизнь наполнены негативным смыслом. Об этом свидетельствует легенда о стигийской принцессе Акиваше (повесть «Час Дракона»). «...Лишь во мраке смертный может обрести бессмертие» [1, т. 2, с. 139]. В легенде об Акиваше звучит еще один мифологический мотив — брак с мертвым, тьмой, мраком. «Она не могла смириться с тем, что будет стареть, увядать, покрываться морщинами и в конце концов умрет... И тогда она взяла в любовники Мрак, а он взамен подарил ей жизнь — но не ту, что знают простые смертные, а жизнь без старости и смерти» [1, т. 2, с. 139]. Рассказ о браке или любовной связи с Мраком демонстрирует телесную, то есть темную, сторону союза мужчины и женщины.

Проблема жизни и смерти всегда была и остается одной из самых глобальных всечеловеческих проблем, именно поэтому Говард так много внимания уделяет этим жизненным актам. Рождение — характерный мотив многих мифов, и наиболее актуальными являются мифы о рождении Богов, культурных героев и прочие, — которое часто предопределяет дальнейшую жизнь героя. Именно это происходит с Конаном: сын кузнеца, рожденный на поле брани, становится воином. С актом рождения тесно связано понятие Судьбы, самого неточного из философских понятий: то, что невозможно познать. Судьба каждого человека уникальна, ибо он сам делает свою судьбу; Бог или Природа, создав человека, дали ему лишь свободу выбора между Добром и Злом. Каждый человек должен познать жизнь во всей ее полноте, все перетерпеть и попробовать что-то изменить в себе к лучшему. Все

поступки, слова, мысли человека определяют его судьбу. Но это не значит, что человек должен слепо следовать обстоятельствам. Герои Говарда никогда не пасуют перед препятствиями, они всегда сражаются до конца даже перед лицом смерти. Таким образом, у писателя главенствует идея активности человеческой воли и утверждается возможность победы над судьбой. И хотя герои Говарда понимают ограниченность человеческих возможностей перед лицом вечных Богов или законов Космоса, это не лишает их активности, свободы воли, ответственности за свои поступки. Они всегда вступают в борьбу, даже если Зло заведомо сильнее, и побеждают. Но в первый период эти победы воспринимаются писателем как закономерные и, следовательно, оптимистически, во второй период — как частные и, следовательно, пессимистически.

Р. Говард сознательно пользовался универсальными мифологическими моделями, стремясь придать им более глубокий смысл. Их использование, а также авторская интерпретация становятся для американского писателя способом художественной организации материала, средством, помогающим автору донести до читателя главную идею своего произведения. Говард обращается к мифу не как к образцу культуры, а как к источнику поэтической образности. Обозначение существующих жизненных реалий через мифы позволяет писателю полнее их отразить, придать им глобальный характер, а сознательная мифотворческая установка — выразить собственные философско-эстетические взгляды на мир.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Говард Р. Собрание сочинений. В 4 т. Мн., 1992—1993. Т. 1—4.
2. Шамякина Т. І. Мифалогія Беларусі: Нарысы. Мн., 2000.
3. Элюаде М. Аспекты мифа. М., 1996.
4. Мифологии древнего мира: сб. ст. / отв. ред. В. А. Якобсон. М., 1977.

#### SUMMARY

*Mythology has always attracted writers' attention by its poetic nature and figurativeness. This article is an attempt to trace, how R. Howard used mythological motives to interpret the past, to pass his philosophic and aesthetic views on life to readers.*

# РЭФЭРАТЫ

УДК 37.02

**Краўчэня Э. М. Педагагічныя тэхналогіі: падходы да праблемы // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 3—6.**

Разглядаецца эвалюцыя паняцця «педагагічная тэхналогія» ў сувязі з тэхнічным прагрэсам у галіне тэхнічных сродкаў навучання. Робяцца вывады аб стане гэтага паняцця ў цяперашні час і развіцці яго ў бліжэйшым будучым.

Бібліягр.— 1 назва.

УДК 51(07)

**Бярнотас В., Цибульскайце Н. Тенденции изменения методики обучения математике в основной школе // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 6—10.**

Выясняюцца асабненні методик обучения, котрыя в настоящее время используют учителя математики в V—X классах. Выделяются некоторые элементы конструктивных взаимоотношений учителей и их воспитанников.

Табл.— 2. Рис.— 1. Библиогр.— 5 назв.

УДК 378.4

**Кандаленка Л. К. Акадэмізм сучаснай універсітэцкай адукацыі // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 10—16.**

Акадэмізм універсітэцкай адукацыі абаяраецца на прадмет самой думкі: яе сутнасць і рух. Акадэмічная школа рыхтуе навучэнца да авалодання спосабамі жыцця і спосабамі акадэмічнага мыслення, названага І. А. Ільным «новым мысленнем». Акадэмія звяртаецца не да юнака ці дзяўчыны, а да спелага інтэлекту і сталага чалавека; яна выходзіць самадзейнасць розуму, навучае неабходным прыёмам самаадукацыі і бесперапыннага самакантролю.

Бібліягр.— 9 назваў.

УДК 37.017.7

**Анатольева Н. С. Асаблівасці фарміравання асобы ва ўмовах полікультурнага грамадства // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 17—22.**

Актualізуецца праблема фарміравання асобы ва ўмовах полікультурнага грамадства. Даказваецца, што развіццё інтэркультурнай свядомасці асобы школьніка, гэта значыць «цягнімасці да інакаватасці», здольнасці да ўзаемадзеяння, разумення і дыялога, эмпатыі і талерантнасці, павінны стаць арыенцірамі каштоўнасці полікультурнага грамадства.

Бібліягр.— 3 назвы.

УДК 378—057.175:78

**Цымбалюк А. А. Прафесійная падрыхтоўка педагога-музыканта: рэтраспектыўны погляд у будучыню // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 22—27.**

На матэрыяле гістарычных дакументаў і навуковых публікацый разглядаецца гісторыя станаўлення прафесійнай падрыхтоўкі педагога-музыканта, пачы-

наючы з эпохі Старажытнай Русі па цяперашні час. Абгрунтоўваецца неабходнасць стварэння канцэпцыі прафесійнай падрыхтоўкі настаўніка музыкі.

Бібліягр.— 26 назваў.

УДК 378.14:78(07)

**Бітус А. П. Асаблівасці арганізацыі працэсу работы над музычным творам у ВНУ // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 27—29.**

Паказваецца роля выкладчыка ў працэсе развучвання музычнага твора на індывідуальных занятках. Даказваецца неабходнасць стварэння наступных умоў: спрыяльны псіхалагічны клімат зносіна са студэнтам; выбар метадаў работы (дыягнастыка, прагназіраванне, мэтапалаганне, устанаўленне ўстойлівай адваротнай сувязі ў сістэме «выкладчык — студэнт», «музычны твор — студэнт»; паспяховае кіраванне вучэбна-выхаваўчым працэсам; максімальная інфармаванасць студэнта, што садзейнічаюць фарміраванню студэнта як асобы, абагачэнню яго творчага патэнцыялу.

Бібліягр.— 2 назвы.

УДК 373.2

**Смолер А. І. Уплыў эўрыстычнай дзейнасці ў развіцці інтэлектуальнай актыўнасці старэйшых дашкольнікаў // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 30—33.**

Разглядаюцца асаблівасці паняцця «інтэлектуальная актыўнасць», паказваецца спецыфіка паняцця «інтэлектуальная актыўнасць старэйшага дашкольніка». Аналізуецца роля эўрыстычнай дзейнасці ў фарміраванні інтэлектуальнай актыўнасці, зроблена спроба разгледзець сутнасць паняцця «эўрыстычная дзейнасць дашкольніка», выяўляюцца яе характэрныя асаблівасці для дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту.

Бібліягр.— 15 назваў.

УДК 378(476)

**Ілюкевіч А. І. Развіццё вучэбнага працэсу ў вышэйшых навучальных установах БССР (50—70-я гг. XX ст.) // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 33—36.**

Аналізуецца сутнасць нарматыўных дакументаў, якія рэгламентавалі работу ВНУ. Аўтарам вылучаецца пазіцыя аб тым, што ў 50—70-я гг. адбылося структураванне асноўных падходаў да сумеснай работы партыйных арганізацый і педагогаў ВНУ па далейшым развіцці работы са студэнтамі.

Бібліягр.— 6 назваў.

УДК 37(09)

**Паршута Н. Дз. Гарадскія вучылішчы на тэрыторыі Беларусі ў канцы XIX — пачатку XX ст. // Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 36—38.**

На аснове архіўных матэрыялаў, перыядычнага друку і іншых гістарычных крыніц прасочваецца працэс развіцця гарадскіх вучылішч, якія з'яўляліся новым тыпам пачатковых навучальных устаноў у

гарадах Беларусі ў канцы XIX — пачатку XX ст.  
Бібліягр.— 12 назваў.

**УДК 37.015.3**

**Драздова Н. В.** Псіхалага-педагогічныя аспекты ўдасканалвання зместу і арганізацыі экзаменаў у сістэме падрыхтоўкі настаўнікаў-лагапедаў // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 39—41.*

Раскрываюцца псіхалага-педагогічныя падыходы да вырашэння пытанняў арганізацыі і зместу экзаменаў. Паказваюцца вынікі анкетавання будучых настаўнікаў-лагапедаў. Фармулююцца вывады псіхалага-педагогічных рэкамендацый па ўдасканаленні работы выкладчыка на перадэкзаменацыйным, экзаменацыйным і пасляэкзаменацыйным этапах.

Бібліягр.— 10 назваў.

**УДК 159.922.736.4**

**Грыцкова К. В.** Спецыфіка сямейнага ўзаемадзеяння ў падлеткавым узросце // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 41—45.*

Даказваецца, што ўзаемадзеянне з бацькамі — гэта неабходная ўмова пазітыўных самаадносін падлетка і яго адносін з іншымі людзьмі. Падлеткавы ўзрост з'яўляецца крытычным перыядам фарміравання асобы. Менавіта дзіцяча-бацькоўскія адносіны прама і ўскосна ўплываюць на развіццё асобы падлетка. Бацькі павінны дапамагчы сваім дзецям справіцца з асобаснымі праблемамі ў гэты складаны перыяд іх жыцця.

Табл.— 1. Рыс.— 6. Бібліягр.— 10 назваў.

**УДК 159.922.736.4**

**Шлыкава Т. Ю.** Стымуляванне ўсведамлення падлеткамі прычын поспехаў і няўдач // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 46—48.*

Тэарэтычна абгрунтаўваецца праблема стымулявання ўсведамлення суб'ектыўна значных для падлеткаў поспехаў і няўдач. Праводзіцца аналіз прац айчынай і замежнай псіхалогіі, прысвечаных выкарыстанню стратэгіі актыўнага навучання пры рабоце з мінулым вопытам. У якасці стратэгіі актыўнага навучання разглядаецца дыскусія як эфектыўны метады педагогічнага ўзаемадзеяння ва ўмовах кароткатэрміновага навучання.

Бібліягр.— 18 назваў.

**УДК 316.6:159.922.76**

**Зайцаў І. С.** Удасканалванне працэсу сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі старшакласнікаў з цяжкімі парушэннямі маўлення // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 48—51.*

Абагульняецца вопыт навучальнага эксперыменту, праведзенага з мэтай удасканалвання працэсу сацыяльнай адаптацыі вучняў старшых класаў з цяжкімі парушэннямі маўлення. Эксперыментальныя матэрыялы пацвярджаюць магчымасць выкарыстання прапанаванай сістэмы карэкцыйнага ўздзеяння па ўдасканаленні працэсу сацыяльнай адаптацыі вучняў старшых класаў з цяжкімі парушэннямі маўлення на спецыяльна арганізаваных занятках.

**УДК 159.922.7**

**Куляшова В. У.** Творчае развіццё дзіцяці ў сенсорна-перцэптыўным працэсе музычна-гульнявой дзейнасці // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 51—54.*

Выдзяляюцца ўзроўні развіцця дзіцяці на шляху да творчай дзейнасці. Робіцца выснова аб тым, што ў музычна-гульнявой дзейнасці сенсорна-перцэптыўныя працэсы з'яўляюцца асноўнымі структурнымі адзінкамі для творчага росту дзіцяці.

Бібліягр.— 8 назваў.

**УДК 159.928.235:78**

**Смірнова К. С.** Музыкальнае мысленне ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 54—58.*

Прадстаўлены розныя пункты гледжання на праблему музыкальнага мыслення ў кантэксце мысліцельнай дзейнасці чалавека, якія валодаюць неадназначнай, дастаткова высокай ступенню супярэчнасці. Разнастайнасць існуючых падыходаў да вырашэння названай праблемы абумоўліваецца складанасцю і шматузроўневай самага аб'екта даследавання.

Бібліягр.— 13 назваў.

**УДК 159.99**

**Анціпава Н. Я.** Праяўленне свабоды ў прасторы мастацкіх адносін // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 58—62.*

Аktуалізуецца пытанне свабоды ў кантэксце праблемы мастацкай свядомасці асобы. Даецца абгрунтаванне віртуальнай і рэальна-віртуальнай мастацкай прасторы. Разглядаюцца ўзроўні адносін паміж суб'ектам і аб'ектам і рэгламентаваная, адносная і поўная ступені свабоды.

Бібліягр.— 5 назваў.

**УДК 159.9:331**

**Рубцова Н. Е., Ленюков С. Л.** Псіхологічная характарыстыка трудовых пастов спецыялістаў эканамічнага профіля // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 62—69.*

Определяются психические регуляторы и характеристики психологической структуры профессиональной деятельности специалистов экономического профиля. Предлагаются способы воздействия на них, которые позволяют повысить эффективность выполнения деятельности в заданном диапазоне условий.

Табл.— 1. Рис.— 4. Библиогр.— 6 назв.

**УДК 159.924.24**

**Стахович Т. В.** Характеристика осознанности в творческом процессе композитора // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 69—75.*

Изучается композиторское осознание как многостадийный процесс перехода творческого содержания с бессознательного на осознаваемый уровень.

Нотн. прим.— 5. Библиогр.— 18 назв.

УДК 81'367

*Капцюг І. У.* Назвы асоб па полу і ўзросту ў функцыі зваротка // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 76—79.*

Разглядаюцца назвы асоб па полу і ўзросту, якія ў беларускай мове ўжываюцца ў функцыі зваротка. Робіцца выснова аб стылістычным выкарыстанні звароткаў гэтай тэматычнай групы і частотнасці іх ужывання ў творах мастацкай літаратуры і ў вусным маўленні.

Бібліягр.— 8 назваў.

УДК 81'373.611

*Курсевіч Н. П.* Словаўтваральны тып з суфіксам *-еў/-ац* катаяконімаў Міншчыны // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 80—82.*

Разглядаецца словаўтваральны тып з суфіксам *-еў/-ац* катаяконімаў Міншчыны. Аналізуюцца мадэлі, па якіх утвораны катаяконімы з суфіксам *-еў/-ац* ад тапонімаў адзіночнага ліку мужчынскага, жаночага і ніякага роду або ад тапонімаў множнага ліку. Характарызуецца акцэнталагічныя асаблівасці катаяконімаў у параўнанні з тапонімамі.

Бібліягр.— 8 назваў.

УДК 81'373.612.2

*Цвирко Н. В.* Синтагматические и парадигматические ассоциативные метафоры // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 82—85.*

Рассматриваются понятия синтагмы и парадигмы. Выявлена доля синтагматических и парадигматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов «Словаря ассоциативных норм русского языка».

Табл.— 2. Библиогр.— 5 назв.

УДК 81'373

*Папко Н. Ю.* Античные антропонимы и особенности их освоения русским языком // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 85—87.*

Рассматриваются основные пути проникновения античных антропонимов в русский язык и особенности освоения некоторых римских и греческих онимов в различные исторические периоды.

Табл.— 2. Библиогр.— 8 назв.

УДК 81'1

*Балуш Т. В.* Концепт закон в белорусском языковом сознании // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 87—92.*

Изучается семантическое поле лексемы «закон», выявляются концепты, закодированные в ней, которые отражают особенности белорусского национального самосознания. Анализ ассоциатов (результатов ассоциативного эксперимента, проведенного нами среди студентов БГПУ) на стимул «закон» позволил уточнить семантическую сторону данного понятия с учетом особенностей мышления современной молодежи.

Табл.— 1. Библиогр.— 8 назв.

УДК 81'1

*Кожмяченко Е. В.* Коннотативное значение и контекст // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 92—94.*

Рассматривается роль контекста в создании коннотативных значений, устанавливается значимость коннотаций в формировании подтекста художественного произведения, проводится системное исследование особенностей языкового стиля М. Цветаевой.

Библиогр.— 3 назв.

УДК 82.09

*Тарасава Т. М.* Проблемы развития белорусской литературы ў публіцыстыцы Якуба Коласа // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 94—97.*

Прыводзяцца погляды Якуба Коласа на праблемы развіцця беларускай літаратуры ХХ ст., выказаныя мастаком у выступленнях на канферэнцыях, на з'ездах, у друку. Даказваецца, што для Коласа-пісьменніка ў літаратуры важным быў прычып рэалізму і народнасці, ідэя прыхарошвання рэчаіснасці ім не прымалася. Беларускі пісьменнік важную ролю ў развіцці літаратуры адводзіў крытыцы і выдавецкай справе.

Бібліягр.— 3 назвы.

УДК 82–1

*Гарадніцкі Я. А.* «Прыгоды цымбал» А. Куляшова: чарадзейнае як спосаб пераадолення трагізму // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 97—100.*

Аналізуецца роля чарадзейнага і казачнага ў паэме Аркадзя Куляшова «Прыгоды цымбал», іх значэнне ў працэсе фарміравання мастацкай парадыгмы твора. Праводзіцца тыпалагічнае параўнанне гэтай паэмы з іншымі творамі паэта. Характарызуецца ўплыў мастацтва, у прыватнасці музыкі, на свядомасць герояў Куляшова.

Бібліягр.— 3 назвы.

УДК 82–7

*Ракова О. П.* Жанровое своеобразие сатирической комедии // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 100—103*

Рассматривается специфика жанра сатирической комедии через особенности конфликта, комедийного действия, характеров и проблематики. Акцент делается на амбивалентности сатирической комедии.

Библиогр.— 6 назв.

УДК 82-312.9

*Развадовская Н. А.* Мифологические мотивы и явления в произведениях Р. Говарда // *Весці БДПУ. 2005. № 1. Серыя 1. С. 104—106*

Рассматривается специфика жанра сатирической комедии через особенности конфликта, комедийного действия, характеров и проблематики. Акцент делается на амбивалентности сатирической комедии.

Библиогр.— 4 назв.

# НАШЫ ЮБИЛЯРЫ

## ФЕДОР ИВАНОВИЧ ИВАЩЕНКО



*В этом году кафедра психологии БГПУ празднует 85-летие Федора Ивановича Иващенко — выдающегося ученого, педагога, гражданина-патриота. Жизнь и творческая деятельность юбиляра — достойный пример для молодежи.*

Федор Иванович Иващенко родился 20 февраля 1920 г. в крестьянской семье на хуторе Филево-Сорочинном Золотоношского района Полтавской области, на Украине.

Для ребенка любовь к родной земле начинается с чего-то неприметного. Постепенно она вырастает в большое гуманное чувство. Федор любил свой дом, близкую душе природу, свою школу, родной украинский язык. Вся последующая жизнь Федора Ивановича была посвящена служению Отечеству.

В 1938 г. поступил в Харьковский библиотечный институт. С началом войны Ф. И. Иващенко эвакуировался на Северный Кавказ, в г. Нальчик. Здесь он продолжил обучение на факультете русского языка и литературы Кабардино-Балкарского пединститута, который закончил в 1942 г.

Война для Федора Ивановича, как и для всего народа, была тяжелым испытанием, на многое заставила посмотреть другими глазами. Прежде чем попасть на фронт, учился в школе младших авиаспециалистов в г. Фрунзе. Во время войны работал сначала оружейником, а в дальнейшем — в оперативном отделе штаба 3-го гвардейского Смоленско-Берлинского Краснознаменного полка авиации дальнего действия.

Прибыл в полк в самый разгар Курской битвы. День и ночь на аэродроме кипела напряженная работа. Тут же в перерывах, когда самолеты были в воздухе, среди бомб ложились вздремнуть.

Прошло 60 лет, как закончилась война, но не дают покоя воспоминания: «Нелегким был труд технического состава, особенно оружейников. Много сил отнимали 250-килограммовые бомбы. Тогда многое делалось вручную. Пока докатишь бомбу к самолету, выдохнешься, особенно после дождей. Толкаешь ее, толкаешь, а она — ни с места, только вертится вокруг оси.

От непомерного напряжения — боль в спине, а помочь некому: не хватало оружейников, а мотористам не до нас, у них своих дел по горло. Как ни торопишься, все равно еле-еле уложишься в отведенное время.

Зимой другие испытания: холодный ветер, который проникает до костей (аэродром открыт всем

ветрам). Пальцы прилипают к металлу, слезает кожа. Рукавицы были, но с ними неудобно работать, особенно когда надо было готовить держатели и вешать бомбу на замок, а при необходимости вкручивать взрыватели».

Часто вспоминает Федор Иванович боевые вылеты: «Когда кто-нибудь из воздушных стрелков был нездоров или ранен, его обычно заменяли оружейником. Это делалось с согласия командования. Так было и в нашей 3-й эскадрилье. Мне пришлось несколько раз заменять воздушного стрелка в экипаже гвардии младшего лейтенанта Н. Лаптева. В других случаях летал по собственному желанию. Всего сделал 7 боевых вылетов. Участвовал в бомбардировке военных объектов противника в районе Кенигсберга, Люблина, уничтожении скопления войск на мысе Херсонес в Крыму (2 вылета), в освобождении Севастополя, Бреста, в разгроме Яско-Кишиневской группировки немцев. Шесть вылетов прошли удачно, а один еле не закончился трагически.

В ночь на 7 мая 1944 г. полк действовал по артиллерийским укреплениям под Севастополем. Эти укрепления задержали наступление наших наземных войск. Самолет-осветитель гвардии старшего лейтенанта Остроущенко хорошо обозначил «входные ворота». Без дополнительного маневрирования штурман нашего самолета гвардии младший лейтенант Н. Септа точно вывел самолет на цель. Но над целью нас сразу поймали прожекторы, рядом с самолетом стали вспыхивать разрывы зенитных снарядов. Штурман сообщил по переговорному устройству: «Бомбы сброшены!». Через несколько секунд рядом взорвался снаряд, оба мотора заглохли. Планируя, самолет стал терять высоту: 2000, 1500, 1200 м. Мы заволновались. Спрашиваем командира, что будем делать. По некоторым, только ему известным, приметам он определил, что моторы удастся запустить. И где-то на высоте 800 м правый мотор снова заработал. Как выяснилось, нас выручил большой запас высоты.

Положение усугублялось тем, что после бомбежки самолет оказался над морем и только там мог развернуться и лечь на обратный курс. Нам посчастливилось: ведь работал только один мотор, и мы благополучно дотянули до своего аэродрома. Помнится до сих пор, как за несколько секунд в

сознании промелькнули образы детства: отец, мать, сестры, вид родного хутора и многое другое.

Памятной была встреча с немецким истребителем в ночном небе над Кишиневом, которая тоже еле не закончилась трагически. Противник атаковал неожиданно (задание выполняли ночью). Трасса огня прошла у самого хвоста бомбардировщика. Повидимому, истребителя навели на нас с помощью локатора. При втором заходе истребителя мы с радистом Салмановым встретили его огнем из пушки и пулемета. В этот раз боевое задание было выполнено успешно: 1200 кг бомб были сброшены на казармы, в которых, как позже сообщили, находился главный штаб окруженной под Кишиневом вражеской группировки.

После демобилизации в 1945 г. Федор Иванович поступил работать в семилетнюю школу при детской трудовой воспитательной колонии МВД (г. Орджоникидзе). Преподавал русский язык, литературу и немецкий язык. Сложно было находить общий язык со вчерашними воришками и беспризорниками (это были дети, потерявшие родителей в блокадном Ленинграде). Зимой в школе — окна без стекол. Разбивал их кто-то из самых нерадивых, учащиеся простуживались, подолгу отлеживались в общежитии. Подобных проблем было немало. Не хватало знаний: многое из того, чему учили в пединституте, за время войны «выветрилось» из головы. Обратился к «Педагогической поэме» А. С. Макаренки. «На многое она открыла глаза: стал лучше понимать психологию детей, устанавливать с ними контакт, опираться на “вожаків”, чаще замечать свои промахи в работе», — пишет в воспоминаниях Федор Иванович.

На четвертом году работы в колонии созрело желание серьезно заняться психологией. В августе 1949 г. подал документы и реферат в аспирантуру Института психологии АПН РСФСР.

В сентябре 1949 г. успешно сдал вступительные экзамены и был зачислен в аспирантуру. В приемной комиссии были известные психологи А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, В. Н. Колбановский. В дальнейшем В. Н. Колбановский стал его научным руководителем.

В своих рассказах Федор Иванович подчеркивает: большое влияние оказали Б. М. Теплов и А. А. Смирнов на формирование его как ученого. Надолго запомнились советы Бориса Михайловича: «Нет предела человеческому познанию» (когда кто-то из аспирантов сомневался в возможности решения своей проблемы), «Профессию надо получать из своих рук» (это о роли самостоятельности аспиранта). Часто Борис Михайлович напоминал слова И. П. Павлова «Быть специалистом фактов, а не слов» (это в адрес тех, кто увлекался терминовтворчеством). Анатолий Александрович настойчиво отучал писать «птичьим языком», когда аспирант не в меру стремился с помощью иностранных слов онаучить свой доклад на семинаре или выступление на заседании ученого совета.

Тема кандидатской диссертации Федора Ивановича — «Развитие уверенности у слабоуспевающих школьников». Один из экспериментов был направлен на выяснение роли динами-

ческого стереотипа в функционировании ассоциаций и переживании чувства уверенности. В диссертации ученый обобщил также свой опыт работы в детской колонии.

После окончания аспирантуры работал в Ставропольском пединституте иностранных языков преподавателем, доцентом, а с сентября 1957 г. по июль 1970 г. заведовал кафедрой психологии. Провел исследование речевых связей методом условных рефлексов. Его результаты отражены в 4 статьях в журналах «Вопросы психологии», «Советская педагогика» и «Журнале высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова».

В 60-х гг. на Ставрополье широкое распространение получило движение ученических производственных бригад. Федор Иванович активно включился в исследование психологических основ детского труда. К исследованию были привлечены аспиранты и многие учителя. Удалось выявить ранее неизвестные особенности целеполагания в трудовой деятельности детей. Первые в психологии были составлены профессиональные программы тракториста и агронома.

Результаты исследования проблем учебно-производительного труда школьников были изложены в коллективной монографии «Ученические производственные бригады». Ее новизна и научная значимость были отмечены в 1962 г. премией им. К. Д. Ушинского Президиума АПН РСФСР.

В марте 1973 г. по результатам исследования Ф. И. Иващенко защитил докторскую диссертацию в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена на тему: «Психология трудовой деятельности старших школьников (на материале полеводства)».

С сентября 1974 г. работает в Минском государственном педагогическом институте имени А. М. Горького. С этого времени и до сентября 1987 г. заведовал кафедрой психологии.

Наряду с учебной работой Федор Иванович продолжает изучение психологических проблем детского труда на базе учебно-производственных комбинатов (УПК). Им был установлен новый вид самооценки — частной, связанной с конкретными видами деятельности, и изучена ее роль в формировании личности. По этим и другим вопросам созданы научные труды, пособия для учителей. Всего опубликовано около 150 научных работ, из них 4 монографии, 8 учебных пособий для учителей и студентов. 2 статьи опубликованы в научных журналах США, 1 — в Румынии.

Этой проблематике были посвящены исследования его аспирантов Н. И. Берегуленко, Б. П. Ковалева, Г. У. Малейко, О. С. Поповой, Е. Н. Процицкой и В. А. Зайцева. В связи с проведением «перестройки» и распадом СССР статус УПК в подготовке учащихся к труду и выбору профессии значительно снизился. Многие УПК прекратили существование. Снизился и социальный спрос на исследования по психологии трудового воспитания.

С 1991 г. Федор Иванович переключился на изучение общих проблем воспитания, в частности на исследование межличностного взаимодействия воспитателя и ребенка. По этой проблеме провели



исследование и руководимые им аспиранты О. Е. Антипенко, Т. Д. Грицевич и Т. Ю. Шлыкова.

В 1977—1991 г. он был главным редактором республиканского межведомственного научного сборника «Психология», всего опубликовано 11 выпусков.

В настоящее время Ф. И. Иващенко занимается исследованием частного взаимодействия воспитателя с детьми (психология контакта, целеполагания в деятельности воспитателя). Результаты этого исследования отражены в книге «Психология воспитания школьников» (Мн., 1996), которая на университетском конкурсе заняла второе место. Федор Иванович — один из самых активных психологов в нашей республике. Он являлся членом ряда специализированных советов по психологии, членом экспертного совета ВАК РБ. В настоящее время читает курсы общей, возрастной и педагогической психологии и методологии научного исследования. Разработал спецкурсы по психологии воспитания школьников, психологии высшей школы и психологии подростка.

Ф. И. Иващенко — частый гость на встречах со студентами и учителями. На встрече со студентами факультета практической психологии 25 ноября 1998 г. он рассказал, что интерес к психологии появился у него еще на фронте. В один из вылетов был сбит самолет командира полка. Летчик после долгих поисков попал в партизанский отряд Дубового. Вернувшись в полк, рассказал о таком случае. В ближайшем населенном пункте появились немцы. Партизаны решили атаковать немцев, но у них было мало оружия. Тогда они сделали обыкновенные трещотки, звуки которых были близки к выстрелам из автоматов. Нападение было внезапным, противник дрогнул и отступил. Говоря современным языком, партизаны умело задействовали психологический фактор.

Федор Иванович подготовил 13 кандидатов наук и 9 магистров, которые успешно трудятся в вузах республики. Он создал для магистров, аспирантов и начинающих научных руководителей оригинальное пособие — «Практикум по методологии психологического исследования» (Мн., 2003).

В своих выступлениях он повторяет: чтобы студент успешно учился, его надо обеспечить соответствующими учебными пособиями. Поэтому много внимания уделял их составлению. Его «Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии» вышли тремя изданиями; «Психология трудового воспитания» и «Психология воспитания школьников» — двумя. Они широко используются преподавателями и студентами.

Вклад Федора Ивановича Иващенко в науку можно описать следующим образом:

I. Впервые в СССР провел психологический анализ сельскохозяйственного труда (в полеводстве), показал его роль в развитии личности школьника, формировании общетрудовых и исследовательских умений и навыков. Для учебных целей составлено 2 профессиограммы (агронома и механизатора).

II. Им выявлен ряд особенностей взаимодействия педагога и учащихся: развитие целеполагания педагога; установление психологического контакта с детьми (уточнено и само понятие контакта); понимание детьми цели воспитателя (в связи с этим предложено понятие «экспликация цели»); мотивация воздержания детей от совершения асоциального поступка.

III. Изучены особенности самооценки, пути и способы повышения ее у слабоуспевающих школьников (введено понятие «частная самооценка»).

IV. Разработаны оригинальные методики по исследованию становления целеполагания школьников в процессе трудовой деятельности; условий формирования самооценки старших школьников в процессе трудовой деятельности; психолого-педагогических условий развития исследовательских умений у старших школьников в процессе опытно-исследовательской работы.

Труд Ф. И. Иващенко в военные и мирные дни отмечен орденом «Отечественной войны» II степени, медалями «За боевые заслуги», «За взятие Кенигсберга», «За взятие Берлина» и другими, почетными грамотами Министерства просвещения РСФСР, Всесоюзного общества «Знание», ректората Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, грамотой ЦК ВЛКСМ, знаком Министерства просвещения СССР «За отличные успехи в работе».

Знаменитый химик Ю. А. Овчинников высказал такую мысль: «...Науке, как и любви, все возрасты покорны. И очень часто молодой человек оказывается в науке стариком, а убеленный сединами старец, с горячим сердцем и живым умом, является источником молодого задора, зовет к новому и стремительно ведет за собой».

Подтверждением этих мыслей является профессор с «нестареющим» умом, с источником молодого задора Федор Иванович Иващенко. Установился обычай: аспиранты, выходящие на защиту, считают необходимым посоветоваться с Федором Ивановичем. Он охотно консультирует их, после чего каждый говорит: «Теперь я спокойнее пойду на защиту».

Почет и уважение людей для Федора Ивановича — это самая высокая и приятная награда, которую он ценит выше официального почетного звания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Слово о науке. М., 1987. Кн. 2. С. 134.
2. Кандыбович Л. А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие для студ. пед. специальностей ВУЗов / под ред. Я. Л. Коломинского. Мн., 2002.

Ю. А. Коломейцев,  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой  
психологии БГПУ  
Т. Ю. Шлыкова, кандидат  
психологических наук, старший  
преподаватель кафедры психологии  
БГПУ

# Правілы для аўтараў

1. Тэкст артыкула падаецца ў рэдакцыю часопіса на дысकेце і ў двух якасна надрукаваных (на аркушах фармата А4) экзэмплярах аб'ёмам не больш за 6 старонак праз 1,5 інтэрвалу (у гэты аб'ём уваходзяць тэкст, табліцы, рысункі і спіс літаратуры) у адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:
  - матэрыял артыкула павінен знаходзіцца ў адным файле;
  - матэрыял артыкула павінен быць набраны ў тэкставым рэдактары MS Word-95 — MS Word-2003 стылем «Обычный», шрыфтам Arial або Times New Roman вышыняй 12 пунктаў;
  - *дыяграмы* (якія павінны быць выкананы ў рэдактары MS Excel у чорна-белым варыянце), *малюнкi і схемы* (выкананыя ў чорна-белым варыянце і ў фармаце, які забяспечвае выразнасць перадачы ўсіх дэталей) павінны быць размешчаны ў *асобных радках у плоскасці тэксту*;
  - у артыкуле ўказваюцца: прозвішча і ініцыялы, вучоная ступень і званне аўтара (аўтараў), арганізацыя, якую ён (яны) прадстаўляе, горад;
  - назва файла, які ўтрымлівае тэкст артыкула, павінна супадаць з першымі 8 літарамі прозвішча аўтара па-англійску і мець стандартнае расшырэнне .DOC;
  - рэкамендуецца запісаць файл на дыскету некалькі разоў (у розныя каталогі) для павышэння надзейнасці ў выпадку магчымых дэфектаў носбіта.
2. Да артыкула з пазначаным індэксам УДК павінна быць прыкладзена рэкамендацыя кафедры і рэцэнзія спецыяліста ў пэўнай галіне, рэферат на мове артыкула, рэзюмэ на англійскай мове.
3. У формулах і тэксце грэчаскія літары неабходна абводзіць чырвоным алоўкам; лацінскія — падкрэсліваць простым алоўкам: вялікія — дзвюма рыскамі знізу (напр., B), малыя — дзвюма рыскамі зверху (напр., x). Вектары неабходна падкрэсліваць чарнілам адной рыскай знізу. Матэматычныя сімвалы і сімвалы хімічных элементаў памячаць простым алоўкам квадратнай дужкай знізу (sin, ln, N, Cl). Паказнікі ступені і індэксы, а таксама надрадковыя знакі памячаць дугой ∪ (для верхняга індэкса) і дугой ∩ (для ніжняга). Трэба адрозніваць:
  - літары O (вялікую), o (малую) і лічбу 0 (нуль), для чаго літары O і o падкрэсліваюць дзвюма рыскамі, а нуль пазначаюць квадратнай дужкай знізу: Ō, o;
  - літары i і j (ёт), для чаго i падкрэсліваюць дзвюма рыскамі знізу (i).
4. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ).
5. Літаратура, выкарыстаная ў артыкуле, друкуецца на асобнай старонцы спісам, а спасылкі ў тэксце абазначаюцца парадковым нумарам у квадратных дужках па схеме: [1, с. 25—31]. Спіс літаратуры афармляецца наступным чынам:
  - *для кніг* — прозвішча і ініцыялы аўтара, поўная назва кнігі, месца выдання, год, нумар тома, выпуску (прыклад: *Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 1996.*);
  - *для артыкулаў* — прозвішча і ініцыялы аўтара, назва артыкула, назва крыніцы, у якой ён надрукаваны (часопіс, зборнік і пад.), год, нумар (прыклад: *Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: Тез. докл. к V Всесоюз. съезду психологов СССР. М., 1977. Ч. 1. С. 48—50.*).
6. Асноўным крытэрыем мэтазгоднасці з'яўляецца навізна і інфарматыўнасць артыкула. Калі па рэкамендацыі рэцэнзента артыкул вяртаецца аўтару на дапрацоўку, то дапрацаваны рукапіс зноў разглядаецца рэдкалегіяй і датай паступлення лічыцца той дзень, у які рэдакцыя атрымала яго канчатковы вырыянт.

## УВАГА!

1. **Дыскета не павінна ўтрымліваць любых пабочных файлаў, што не маюць дачынення да прадстаўляемых у рэдакцыю матэрыялаў.**
2. **Пры невыкананні ўказаных патрабаванняў матэрыялы да публікацыі могуць не прымацца.**