
Весці

Беларускага дзяржаўнага педагогічнага
універсітэта імя Максіма Танка

№ 2(44) 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. Старычонак
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

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 $\frac{1}{8}$.
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

ПЕДАГОГІКА

УДК

І. І. Цыркун, В. Н. Пунчык

СТРУКТУРА МЕТАВЕДАЎ АБ ДЫДАКТЫЧНЫМ ПАНЯЦЦІ

Дыдактычныя паняцці ўяўляюць адзін з важнейшых кампанентаў сістэмы педагагічных ведаў, яны складаюць аснову навуковай мовы дыдактыкі. У педагагічным працэсе дыдактычныя паняцці выступаюць як форма мыслення, сродак пазнання новага і як яго вынік. Засваенне дыдактычных паняццяў студэнтамі адыгрывае выключную ролю ў станаўленні іх як будучых педагогаў. Ад якаснага засваення паняццяў студэнтамі залежыць засваенне законаў і канцэпцый, авалоданне ўменнямі творчага прымянення ведаў на практыцы.

Праблема паняццйнага апарата педагагікі вывучалася ў даследаваннях І. М. Кантара [1], Б. Б. Камароўскага [2], В. В. Краеўскага [3], І. Я. Лернера [4], Э. Лаарэра і М. Юта [5]. Аналіз гэтых прац дазволіў зрабіць вывад, што педагагічныя паняцці валодаюць уласцівасцю няпэўнасці, якая спараджае цяжкасці пры іх вызначэнні. Гэта абумоўлена наступнымі фактарамі:

- неўпарадкаванасць паняццйнага складу педагагікі;
- уплыў кантэксту разгляду паняцця на яго змест;
- складанасць аперацыяналізацыі педагагічных паняццяў.

У педагагіцы тэрмін «паняцце» выкарыстоўваюць у кантэксце фарміравання, засваення ведаў і трактуюць звычайна з пункту гледжання класічнага падыходу як «форму навуковага знаання, в якой в абабщенном виде раскрываются наиболее существенные и закономерные признаки изучаемых явлений и предметов и которая выражается в четких и ясных формулировках» [6, с. 128]. Дасягнуць аспектнай чыстаты і прадметнай дакладнасці ў педагагіцы складана ў сілу асаблівасцей яе гуманітарнай навукі. Гуманітарныя навукі развіваюцца ў логіцы культурадыгмы, што прадугледжвае апору ў развіцці не толькі на ўнутраныя механізмы, але і на кантэксты. Як паказана ў нашых даследаваннях [7], культуралагічны кантэкст развіцця педагагікі прадугледжвае: арганічную ўбудаванасць сацыяльнага заказу ў навуковую дысцыпліну, узаемадапаўняльнае існаванне

розных пазіцый і пунктаў гледжання; пранікненне ў педагагічныя веда іншых навук, актуалізацыю міждысцыплінарных сувязей.

Спецыфіка дыдактычных паняццяў заключаецца ў тым, што большасць з іх выражаецца агульнаўжывальнымі словамі. Менавіта таму іх змест на ўзроўні ўяўлення бачыцца агульнавядомым. Гэта значыць, за паняцці можа прымацца любая абстракцыя (абазначаецца тым або іншым імем), якая ўзнікла ў педагагічным працэсе або пры вывучэнні педагагічнага працэсу на аснове пачуццёвых даных, а не ў выніку лагічнага аналізу. Да дыдактычных паняццяў у такіх выпадках памылкова могуць далучаць сукупнасці з'яў, у якіх не выдзелены істотныя прыметы, а абагульненні праведзены па прымеце «быць гэтай з'явай». Пры гэтым абагульненні губляецца сутнасць паняцця, а ўяўленне аб паняцці памылкова прымаюць за валоданне паняццем. У многіх выпадках, асабліва ў педагагічнай дзейнасці, такая інтэрпрэтацыя дыдактычнага паняцця прыводзіць да няпэўнасці. Напрыклад, паняцце «метады навучання» часта рэдуцыруюць да педагагічных прыёмаў.

Для таго каб у дыдактычным паняцці раскрывалася сутнасць вывучаемых з'яў і прадметаў, а таксама былі ўлічаны розныя культурадыгмальныя кантэксты, мы прапануем разглядаць яго як аб'ект-сістэму. Пры такім падыходзе выдзяляюцца найбольш істотныя ўласцівасці і адносіны, пазнанне якіх дазваляе растлумачыць іншыя вядомыя ўласцівасці. Выдзяленне такіх асноўных прымет і тлумачэнне на гэтай аснове іншых уласцівасцей прыводзіць да таго, што існуючая сукупнасць ведаў аб з'явах ператвараецца ў сістэму лагічна ўзаемазвязаных суджэнняў. Непасрэдна само паняцце пры такім падыходзе ізаморфна адлюстроўвае сістэму ведаў аб аб'екце і можа разглядацца як асноўны змест паняцця.

Аналіз даследаванняў Л. Я. Зорынай [8], А. В. Усавай [9] і іншых аўтараў, а таксама нашы даследаванні [10] пацвердзілі істотную ролю метапрадметных ведаў аб паняцці пры яго фарміраванні. Аднак праблема стварэння арыенціровачнай асновы для фарміравання

дыдактычных паняццяў, у якой адлюстраваны метаветы, яшчэ не сталі прадметам спецыяльных даследаванняў.

Развіваючы ідэі Л. Я. Зорынай [8], у якасці арыенціровачнай асновы пры апісанні дыдактычнага паняцця мы прапануем выкарыстоўваць тэорыю. Схема апісання тэорыі ўяўляе ўпарадкаваную сукупнасць пытанняў, што выконваюць ролю элементаў сістэмы выкладання тэорыі. Канструяванне схемы апісання дыдактычных паняццяў праводзілася з улікам уяўленняў аб паняцці як лагічнай катэгорыі, аб'екце-сістэме, улічваліся таксама спецыфічныя асаблівасці дыдактычных паняццяў. Сканструяваная намі схема апісання дыдактычнага паняцця мае наступны выгляд:

1. Генезіс паняцця.
2. Змест паняцця.
3. Аб'ём паняцця.
4. Месца ў сістэме дыдактычных паняццяў.
5. Вобласць прымянення паняцця
6. Спосабы аперацыяналізацыі паняцця.
7. Граніцы прымянення паняцця.

Генезіс паняцця адлюстроўвае паходжанне, узнікненне паняцця і наступны працэс яго развіцця, які прывёў да сучаснай трактоўкі паняцця. Раскрыццё генезісу паняцця прадугледжвае і апісанне яго эмпірычных абгрунтаванняў, выяўленне данавуковага ўяўлення аб паняцці.

Змест паняцця – гэта сукупнасць істотных прымет з'яў, адлюстраваных у паняцці. Сярод істотных прычын прымет паняцця выдзяляюць тыя, што вызначаюць астатнія (акрамя выпадковых, што абумоўлены знешнімі абставінамі). Яны называюцца асноўнымі істотнымі прыметамі і складаюць асноўны змест паняцця [11]. Асноўны змест паняцця можа быць раскрыты праз лагічную аперацыю азначэння, поўны змест выяўляецца пры яго характарыстыцы. Вызначыць дыдактычнае паняцце – значыць выдзеліць яго асноўныя і спецыфічныя істотныя прыметы. Характарыстыка дыдактычнага паняцця – пералік усіх яго істотных прымет.

Азначэнне паняцця па спосабе раскрыцця прымет вызначаемага прадмета можа быць яўным і няўным. Яўнымі называюцца азначэнні, у якіх указваюцца прыметы, што ўласцівы вызначаемому прадмету. У няўных азначэннях адлюстроўваюцца адносіны, у якіх знаходзіцца вызначаемы прадмет з іншымі прадметамі. Найбольш распаўсюджаным спосабам яўнага азначэння з'яўляецца азначэнне праз бліжэйшы род і відавочнае адрозненні. Яго сутнасць у тым, што пры вызначэнні паняцця ўказваюць на бліжэйшае радавочнае паняцце, у аб'ёме якога знаходзіцца вызначаемое, і называюць яго адметныя прыметы. Азначэнне праз

бліжэйшы род і відавочнае адрозненне падобна па сваёй будове генетычнаму азначэнню. Сутнасць апошняга заключаецца ў апісанні характэрнага для вызначаемага прадмета спосабу стварэння або паходжання паняцця. Гэтыя віды азначэння найбольш часта выкарыстоўваюцца ў педагогіцы.

Пры вызначэнні паняцця мэтазгодна даваць яўнае азначэнне і імкнуцца да выдзялення бліжэйшага радавочнага паняцця і відавочнага адрозненняў (асноўных істотных спецыфічных прымет). Так, І. Я. Лернер [4] разглядае паняцце «сумесная дзейнасць навучаемых і навучаючых» у якасці радавочнага для паняцця «навучанне» і выдзяляе наступныя яго відавочна адрозненні: 1) мэта – ператварэнне грамадскага вопыту ў набытак індывіда; 2) арганізацыя вучэбна-пазнавальнай дзейнасці; 3) паскораная перадача сацыяльнага вопыту маладому пакаленню. Менавіта таму азначэнне паняцця «навучанне», па І. Я. Лернера, мае наступную трактоўку: «Обучение можно определить как особую совместную социальную деятельность по ускоренной передаче молодому поколению и усвоению им путем организованной познавательной и практической деятельности накопленного социального опыта в целях превращения общественного опыта в достояние индивида» [5, с. 63].

Калі аперацыя вызначэння немагчыма або недастатковая ў пэўных выпадках, прыбягаюць да наступных прыёмаў: характарыстыка, параўнанне, указанне, апісанне.

Аб'ём паняцця – гэта сукупнасць аб'ектаў, якія ахопліваюць дадзенае паняцце. Ён можа быць раскрыты праз простае вычлененне складальных яго элементаў. Калі нельга пералічыць усе элементы, якія ўваходзяць у аб'ём паняцця, прыбягаюць да лагічнай аперацыі дзялення, якая заключаецца ў размеркаванні паняццяў па класах у адпаведнасці з пэўнай прыметай. Магчыма класічнае і некласічнае дзяленне. Рэзультатам класічнага дзялення з'яўляюцца віды – паняцці з дакладна выдзеленым аб'ёмам. Класічнае дзяленне па істотнай прымеце называецца класіфікацыяй. У выніку некласічнага дзялення ствараюцца тыпы – расплывчатыя паняцці з недакладна вызначаным аб'ёмам. Такое дзяленне мае назву тыпалогіі.

Для раскрыцця аб'ёму дыдактычнага паняцця неабходна ўлічваць, што аб'ём – катэгорыя аб'ектыўная. Яго складаюць усе магчымыя з'явы, якія валодаюць прыметамі, што ўключаюць змест паняцця, а не толькі з'явы, вядомыя на дадзены момант. Гэта значыць, пашырэнне педагогічных ведаў аб складзе аб'ёму не абумоўлівае павелічэнне паняцця.

Месца паняцця ў сістэме дыдактычных паняццяў вызначаецца яго адносінамі з другімі паняццямі. Прыярытэтная пазіцыя разглядаемага паняцця вызначаецца характарам яго адносін з цэнтральным дыдактычным паняццем «навучанне». Сувязі з вытворнымі паняццямі прымаюцца да разгляду па ступені сваёй значнасці. Напрыклад, у іерархіі дыдактычных паняццяў, згодна з І. Я. Лернерам [4], другі ранг па значнасці займае паняцце «працэс навучання».

Вобласць прымянення дыдактычнага паняцця ўключае два аспекты: выкарыстанне яго ў рэальным педагогічным працэсе і аперыванне ім у розных умовах пры вывучэнні педагогічнага працэсу.

Дыдактычныя паняцці могуць быць падвергнуты працэдуры аперацыяналізацыі з указаннем спосабаў дзялення паняцця да вымярэння. Для гэтага неабходна ў кантэксце якасці педагогічнага працэсу выбраць параметр вымярэння, выдзеліць пераменныя і паказчыкі і вызначыць правілы, згодна з якімі педагогічным з'явам дадзенага паняцця супастаўляюцца колькасныя характарыстыкі.

Дыдактычныя паняцці маюць межы прымянімасці, паколькі адносяцца да сацыяльнай вобласці навуковых ведаў. Межы прымянімасці ўказваюць, у якія паняцці можа быць трансфармавана дадзенае паняцце пры пэўных умовах і ў якіх выпадках дадзенае паняцце можа не

Табліца

Апісанне дыдактычнага паняцця «метад навучання (фрагмент)»

Генезіс паняцця	Метады навучання – катэгорыя гістарычная, яны змяняюцца са змяненнем мэт і зместу адукацыі. Гісторыя развіцця метадаў навучання бярэ пачатак са старажытнасці, першабытнага грамадства. Навучанне дзяцей праходзіла ў працэсе практычнага жыцця дарослых. Яно здзяйснялася праз практыку, нагляднасць, слова. Так, першым сярод гістарычна абумоўленых метадаў быў метад пераймання. Далейшае развіццё грамадства і патрэбнасць ва ўдасканаленні метадаў навучання сталі прычынай і ўмовай развіцця слоўных метадаў. Ускладненне перадаваемай інфармацыі выклікала да жыцця наглядныя метады і метады, што забяспечвалі практычнае засваенне ведаў. Паступова месца настаўнікаў-бацькоў занялі прафесійныя настаўнікі, вуснае слова замянілася пісьмовым, а затым друкаваным. Гэта з'явілася крыніцай развіцця новых метадаў навучання і іх розных класіфікацый (у прыватнасці, па характары пазнавальнай дзейнасці). У цяперашні час актуалізуецца працэс аўтаматызацыі і камп'ютэрызацыі дыдактычнай дзейнасці, што звязана з распрацоўкай новых метадаў навучання (інтэрактыўныя, эўрыстычныя, камп'ютэрнага мадэліравання і інш.)
Змест паняцця	Метад навучання – сістэма паслядоўнага ўзаемадзеяння навучаючых і навучэнцаў, якая накіравана на арганізацыю засваення зместу адукацыі
Аб'ём паняцця я	Класіфікацыі метадаў навучання: па крыніцах ведаў і навыкаў вучняў (Д. О. Лордкіпанідзе): слоўныя; работа з кнігай; вучэбна-практычныя заняткі; пісьмо; па элементах цэласнай дзейнасці педагога і вучняў наступныя метады (Ю. К. Бабанскі): арганізацыя і ажыццяўленне вучэбна-пазнавальнай дзейнасці; стымуляванне і матывацыя вучэбна-пазнавальнай дзейнасці; кантроль і самакантроль за эфектыўнасцю вучэбна-пазнавальнай дзейнасці па характары пазнавальнай дзейнасці вучняў (І. Я. Лернер): інфармацыйна-рэцэптыўныя; рэпрадуктыўныя; праблемнага выкладання; эўрыстычныя; даследчыя і інш.
Месца ў сістэме дыдактычных паняццяў	Метад навучання як кампанент педагогічнай сістэмы, што характарызуе яе змястоўна-працэсуальны бок, які звязаны з паняццем «навучанне» праз мэту навучання і яго змест: метад навучання з'яўляецца спосабам дасягнення мэты навучання і накіраваны на засваенне зместу навучання вучнямі Метады навучання характарызуюць таксама працэсуальны бок навучання, таму звязаны з паняццем «форма навучання» Метады навучання забяспечваюць педагогічнае ўзаемадзеянне настаўніка і вучняў і вызначаюць сродкі навучання
Вобласць прымянення паняцця	Паняцце «метад навучання» прымяняецца ў агульнай дыдактыцы і прыватных метадыках. Яно звязана з засваеннем ведаў і спосабаў дзейнасці вучнямі на трох узроўнях: усвядомленага ўспрымання і запамінання; прымянення па ўзоры або аналогіі; творчага прымянення
Спосабы аперацыяналізацыі паняцця	Метад навучання накіраваны на засваенне зместу навучання вучнямі, таму яго аперацыяналізацыю можна ажыццяўляць па параметры эфектыўнасці засваення пэўнага зместу вучнямі
Граніцы прымянімасці паняцця	У працэсе навучання метады навучання рэалізуюцца праз сукупнасць дыдактычных прыёмаў Калі засваенне зместу адукацыі адбываецца без непасрэднага ўдзелу настаўніка, метады навучання редуцыруюць да метадаў вучэбнага пазнання

мога прымяняцца.

Прадстаўленая схема апісання дыдактычнага паняцця з'яўляецца абагульненай і валодае ўласцівасцю інварыянтнасці. Яна з'яўляецца аб'ектам вывучэння і канструявання. У табліцы прадстаўлены фрагмент апісання дыдактычнага паняцця «метады навучання» па вышэйпрапанаванай схеме.

Для выяўлення таго, наколькі поўнымі і сістэмнымі з'яўляюцца веды аб дыдактычным паняцці ў студэнтаў, намі было праведзена апытанне (аб'ём выбаркі – 122 студэнты II курса). Студэнтам прапанавалася адказаць на пытанне «Што вы ведаеце аб метадах навучання?» Аналіз адказаў пацвердзіў, што студэнты выявілі наступныя кампаненты паняцця «метады навучання»:

- рабілі спробу прывесці азначэнне паняцця – 94,2 %;
- правільна прывялі па адной з класіфікацый метады навучання – 35,2 %;
- пералічылі некаторыя метады навучання – 18,9 %;
- раскрылі паходжанне тэрміна – 9 %;
- указалі на некаторыя сувязі з іншымі паняццямі – 4,9 %;
- раскрылі асаблівасці прымянення па адным метаду навучання ў педагогічным працэсе – 4,1 %;
- указалі асобныя спецыфічныя прыметы паняцця – 2,5 %.

Апытанне пацвердзіла, што большасць студэнтаў не разглядаюць дыдактычнае паняцце як аб'ект-сістэму, кожнае паняцце разглядаецца імі ў асноўным ізалявана, пабудова апісання з'яўляецца эклектычнай. Такім чынам, якасць засваення дыдактычных паняццяў студэнтамі з'яўляецца незадавальняючай. Перспектыўным выступае разгляд прапанаванай

намі схемы апісання ў якасці арыенціровачнай асновы пры фарміраванні дыдактычных паняццяў у студэнтаў. Дадзеная схема можа з'яўляцца таксама інструментам для вымярэння ступені сфарміраванасці паняццяў і выяўлення цяжкасцей пры іх апісанні.

ЛІТАРАТУРА

1. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М., 1980.
2. Комаровский Б. Б. Основные проблемы педагогической лексики и лексикографии. Баку, 1960.
3. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977.
4. Лернер И. Я. К вопросу о категориальном аппарате теории процесса обучения // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: межвуз. сб. науч. тр. Челябинск, 1988.
5. Loarer E., Huteau M. Cognitive teaching: history and methods // Cognitive teaching and learning: cotemporary state and perspectives. М., 1997. P. 17–35.
6. Харламов И. Ф. Педагогика. Курс лекций. Мн., 1979.
7. Цыркун И. И. Инновационные ориентиры повышения качества педагогического образования // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 1. С. 16–19.
8. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М., 1978.
9. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учеб. пособие к спецкурсу. Челябинск, 1986.
10. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2000.
11. Войшвилло Е. К. Понятие. М., 1967.

SUMMARY

Characteristics of conceptual structure of didactics are considered. The contents and structure of didactic concept metaknowledge are revealed. The essence of concept «a method of teaching» is specified.

УДК

Ю. В. Салавей

МАДЭЛЬ КІРАВАННЯ ВУЧЭБНА-ДАСЛЕДЧАЙ ДЗЕЙНАСЦЮ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ

На сучасным этапе развіцця адукацыі сярэдняй школе патрабуецца настаўнік, які валодае не толькі веданнем свайго прадмета і метадыкай яго выкладання, але і даследчымі ўменнямі. Дадзеная неабходнасць тлумачыцца наяўнасцю вялікай колькасці задач, што ўзнікаюць перад школай у працэсе рэформ, вырашэнне якіх патрабуе ад настаўніка даследчага

падыходу. У сувязі з гэтым вучэбна-даследчая дзейнасць студэнтаў набывае значнасць у працэсе навучання і пераўтвараецца ў важны кампанент прафесійнай падрыхтоўкі будучага спецыяліста.

Вучэбна-даследчая дзейнасць студэнтаў патрабуе, як і вучэбны працэс у цэлым, эфектыўнага кіравання. Кіраванне мае месца не толькі ў верхніх узроўнях сістэмы адукацыі. Яно праніз-

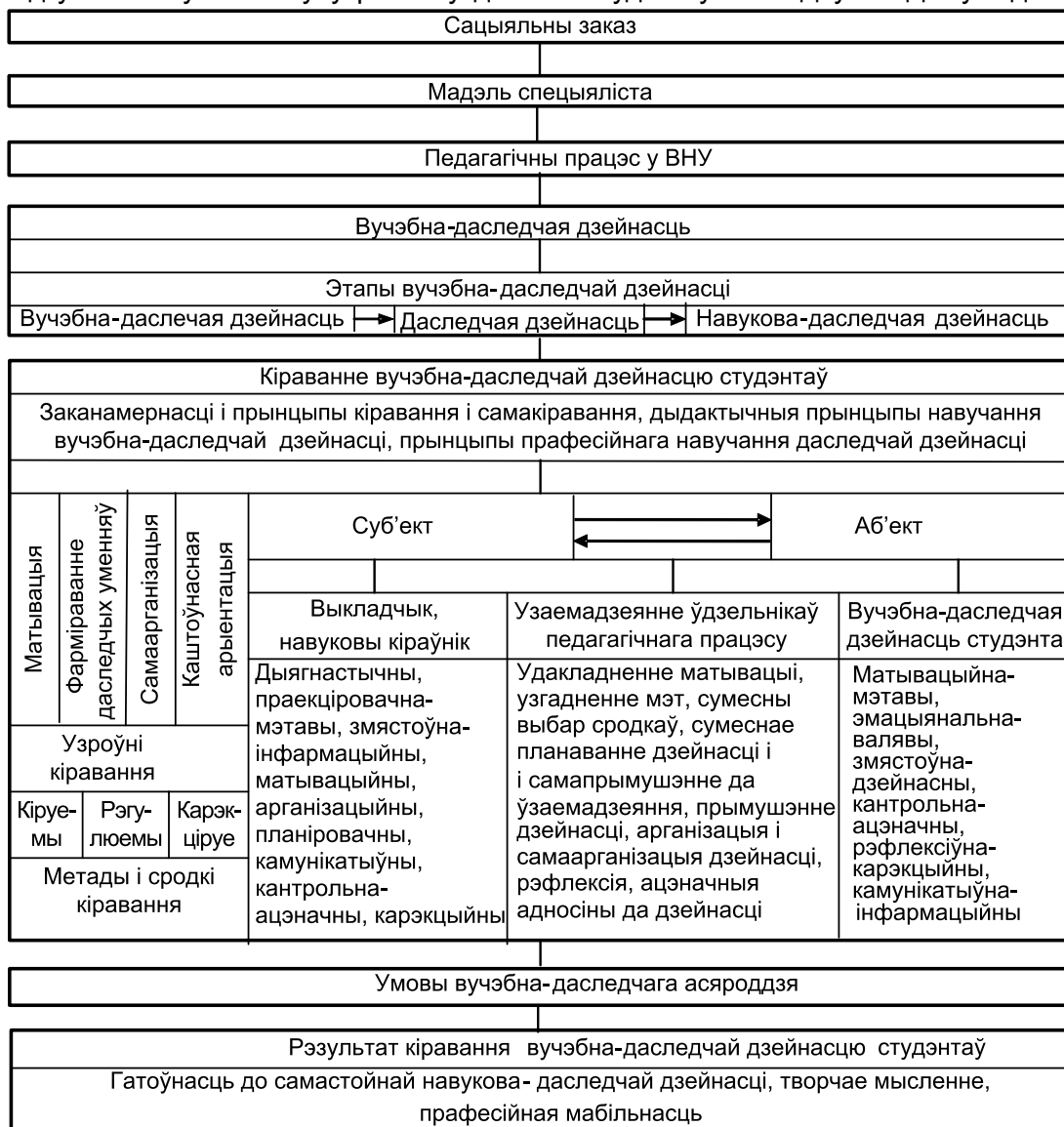
вае адносіны выкладчыка і студэнта. В. А. Сласценін звязвае дзейнасць педагога з кіраваннем і на гэты конт зазначае: «Деятельность учителя по своей природе есть не что иное, как процесс решения неисчислимого множества педагогических задач различных типов, классов и уровней» [1, с. 23]. Ю. К. Бабанскі адводзіць вялікае месца вызначэнню аптымальнага рашэння, для чаго педагогу неабходна ведаць заканамернасці і прынцыпы працэсу навучання [2, с. 8]. Ю. М. Кулюткін лічыць, што навучанне ажыццяўляецца ў ходзе кіравання пазнавальнай дзейнасцю навучэнцаў, для чаго неабходна стварыць наступныя ўмовы: унутраную матывацыю, у працэсе якой мэты навучання ператворацца ва ўласныя мэты навучэнца; арыенціровачную аснову дзейнасці; самакантроль навучэнца [3, с. 11].

Кіраванне з'ўляецца функцыяй арганізаванай сістэмы, якая падтрымлівае рэжым дзейнасці гэтай сістэмы і садзейнічае рэалізацыі яе праграм і мэт [4, с. 890]. Навучэнец таксама ўяўляе сабой адкрытую сістэму, якая можа змяняцца пад уплывам уласных унутраных уздзе-

янняў і знешніх уздзеянняў кіруючага суб'екта. Мэта кіруючага суб'екта ў працэсе навучання заключаецца ў захаванні цэласнасці сістэмы і яе пераходзе на больш высокі ўзровень арганізацыі і развіцця, імкнення да самаарганізацыі і самакіравання.

Стварэнне сістэмы кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю студэнтаў дазволіла нам распрацаваць мадэль кіравання гэтай дзейнасцю. Яна ўяўляе складаную ўзаемазвязаную сістэму, якая валодае наступнымі характарыстыкамі: шматкампанентнасць, полісістэмнасць, комплекснасць, дынамічнасць, неадытыўнасць, мае прамыя і зваротныя сувязі паміж суб'ектам і аб'ектам кіравання. Мадэль складаецца з некалькіх блокаў: сацыяльны заказ; мадэль спецыяліста; педагогічны працэс у ВНУ; вучэбна-даследчая дзейнасць; кіраванне вучэбна-даследчай дзейнасцю студэнтаў; умовы вучэбна-даследчага асяроддзя; рэзультаты падрыхтоўкі спецыялістаў да даследчай працы (рыс. 1).

Кіраванне вучэбна-даследчай дзейнасцю студэнтаў ажыццяўляецца ў адпаведнасці з



Рыс. 1. Мадэль кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю

сацыяльным заказам, які фарміруе патрабаванні да мадэлі спецыяліста і вучэбна-даследчай дзейнасці. Сацыяльны заказ неабходны для ажыццяўлення дзейнасці ў сістэме адукацый спецыялістаў, якія валодаюць даследчымі ўменнямі. Ён вызначае мэту і рэзультат падрыхтоўкі настаўніка-даследчыка, які заключаецца ў гатоўнасці да самастойнай навукова-даследчай дзейнасці, прафесійнай мабільнасці, творчасці.

Працэс фарміравання даследчых уменняў мае некалькі этапаў. Наяўнасць гэтых этапаў разглядаецца ў працах Г. Л. Таўкач, Я. У. Фядосавай [5], Т. Х. Мязенцавай [6], Г. М. Лобавай [7], І. А. Івашчанкі, І. А. Ліманова, У. Р. Трубяцкога [8]. Даследчая дзейнасць студэнтаў аўтарамі падзяляецца на вучэбна-даследчую і навукова-даследчую. Асновай для падзелу з'яўляецца яе прыналежнасць да розных этапаў падрыхтоўкі будучых спецыялістаў. Згодна з Г. М. Лобавай, даследчая дзейнасць студэнтаў мае наступныя этапы

- *Вучэбна-даследчая праца студэнтаў.* Уяўляе пачатковы ўзровень авалодання даследчымі спосабам дзеяння. Уключае: папярэдні аналіз інфармацыі; умовы і метады вырашэння даследчай задачы; арганізацыю эксперыменту; аналіз, абагульненне атрыманых рэзультатаў і іх тлумачэнне.
- *Даследчая праца студэнтаў.* Уяўляе пэрыяднае ўваходжанне ў даследчую працу. Уключае: папярэдні этап (вучэбна-даследчую працу студэнтаў); засваенне новых элементаў даследчай працы (фармулёўка гіпотэз, іх тэарэтычны аналіз, праверка гіпотэз на аснове атрыманых фактаў; канчатковая фармулёўка новых фактаў і законаў, іх тлумачэнне і навуковае прагназіраванне).
- *Навукова-даследчая праца студэнтаў.* Уяўляе самы высокі ўзровень авалодання зместам даследчай працы. Уключае два папярэднія этапы. Студэнты канчаткова авалодваюць метадалогіяй навукова-даследчай дзейнасці ў поўным аб'ёме суадносна мадэлі спецыяліста [7].

У мадэль уваходзяць таксама суб'ект і аб'ект кіравання, аб'яднаныя прамой і зваротнай сувяззю, якая, згодна з кібернетычным законам, з'яўляецца неабходным кампанентам кіравання. У ходзе прамой і зваротнай сувязі забяспечваецца ўзаемадзеянне суб'екта і аб'екта кіравання.

У выніку прамой сувязі суб'ект ажыццяўляе кіраўніцкія дзеянні. Зваротная сувязь дапамагае суб'екту кіравання атрымліваць інфармацыю аб стане аб'екта. На аснове гэтай інфармацыі ён выяўляе ўзроўні кіравання (кіруемы, рэгулюемы, карэкціруемы) матывацыяй,

фарміраваннем даследчых уменняў, самаарганізацыяй, каштоўнаснай арыентацыяй і ажыццяўляе канструяванне праграмы кіраўніцкіх актаў. Праграма кіраўніцкіх дзеянняў мае варыятыўны характар, што залежыць ад майстэрства кіруючага суб'екта, яго індывідуальнага стылю, ведання метадаў і сродкаў, якія прымяняюцца ў педагогічнай працы, асаблівасці навучэнцаў.

Кампаненты ўзаемадзеяння суб'екта і аб'екта кіравання вызначаліся на аснове структуры кіраўніцкай дзейнасці выкладчыка і вучэбна-даследчай дзейнасці студэнта. Згодна з працамі Н. В. Кузьміной [9], А. М. Берга [10], В. А. Абдулінай [11] і В. А. Якуніна [12] структура дзейнасці кіруючага суб'екта ўключае наступныя кампаненты: дыягнастычны, праекцыйна-мэтавы, змястоўна-інфармацыйны, матывацыйны, арганізацыйны, планы, камунікатыўны, кантрольна-ацэначны, карэкцыйны.

У ходзе даследавання сутнасці характарыстык вучэбна-даследчай дзейнасці студэнтаў былі выяўлены яе кампаненты: матывацыйна-мэтавы, эмацыянальна-валявы, змястоўна-дзейнасны, кантрольна-ацэначны, рэфлексійна-карэкцыйны і камунікатыўна-інфармацыйны.

Адпаведна, ва ўзаемадзеянні суб'ект – аб'ект кіравання ўдакладняюць матывацыю, узгадняюць мэты, ажыццяўляюць сумесны выбар сродкаў, сумеснае планаванне дзейнасці і ўзаемадзеяння, прымушэнне і самапрымушэнне да дзейнасці, арганізацыю і самаарганізацыю дзейнасці, рэфлексію, праяўляюць ацэначныя адносіны да дзейнасці.

Працэсы ўзаемадзеянняў выкладчыка і студэнта ў ходзе вучэбна-даследчай дзейнасці адбываюцца ва ўмовах вучэбна-даследчага асяроддзя, якое забяспечвае патэнцыяльную і актуальную рэалізацыю ведаў і ўменняў даследчай дзейнасці [13].

Эксперыментальная праверка мадэлі кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю пацвердзіла, што:

- кіраванне мае дваісты характар. Яно падразумявае актыўны ўдзел у навукова-даследчай дзейнасці як студэнта, так і выкладчыка;
- структура і змест кіраўніцкай праграмы залежаць ад узроўню пазнавальнай і творчай актыўнасці студэнта;
- зносіны з'яўляюцца адным з асноўных спосабаў кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю студэнта і спосабам развіцця яго асобы;
- самаадукацыя, самаразвіццё педагога і самакіраванне, самаарганізацыя студэнта знаходзяцца ў цесным адзінстве;

- матывацыя, сацыяльнае і культурнае развіццё навучэнца ўзаемазвязаны з узроўнямі яго пазнавальнай і творчай актыўнасці;
- вызначэнне зместу, відаў і форм педагогічных уздзеянняў адбываецца на аснове інфармацыі, атрыманай у выніку зваротнай сувязі.

Такім чынам, мадэль кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю студэнтаў накіравана на фарміраванне даследчых уменняў, устойлівых навуковых інтарэсаў; арганізацыя эфектыўнага ўзаемадзеяння выкладчыка і студэнта ў час навуковай работы.

ЛІТАРАТУРА

1. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
2. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
3. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.
4. *Философский энциклопедический словарь.* М., 2004.
5. *Таукач Г. Л., Федосова Е. В.* НИРС в учебном процессе. Киев, 1981.
6. *Мезенцева Т. Х.* Опыт работы по формированию у студентов педагогических исследовательских

умений // Пути активизации научно-исследовательской работы студентов. М., 1983.

7. *Лобова Г. Н.* Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. М., 2002.
8. *Иващенко И. А., Лиманов И. А., Трубецкой В. Г.* Учебная научно-исследовательская работа студентов. Куйбышев, 1977.
9. *Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1976.
10. *Берг А. И.* Кибернетика — наука об оптимальном управлении. М., 1964.
11. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1989.
12. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления. Л., 1988.
13. *Карпов О. И.* Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. 2004. № 2.

SUMMARY:

Research activity takes a great place in the system of professional preparing of future teachers. It is important to organize an effective management of research activity. To take this aim was built up a model of management research activity of students. The system of management bases on the feedback takes place among elements of the model. This model can be use to improve research preparing future specialists at university.

УДК

В. А. Ількоў

ТЭАРЭТЫКА-МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ АСНОВЫ СТАНАЎЛЕННЯ РЭФЛЕКСІЎНАЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЧАГА ПЕДАГОГА Ў ПРАЦЭСЕ ВУЗАЎСКАЙ АДУКАЦЫІ

Падрыхтоўка высокакваліфікаваных педагогаў і дасягненне новай сучаснай якасці прафесійнай педагогічнай адукацыі – прыярытэтная напрамка мадэрнізацыі адукацыі ў Беларусі. Між тым адной з галоўных супярэчнасцей, што перашкаджаюць станаўленню прафесіяналізму будучых педагогаў у ВНУ, з'яўляецца супярэчнасць паміж патрэбнасцю грамадства ў настаўніку з высокім узроўнем асобнай культуры, які здольны якасна працаваць у новых умовах, і прадстаўленасцю студэнта ў вучэбным працэсе ВНУ ў якасці аб'екта ўздзеяння. Зняцце дадзенай супярэчнасці магчыма шляхам пабудовы якасна новай канструкцыі зместу адукацыі, спецыяльных тэхналогій, накіраваных на канструяванне сітуацыі, якая патрабуе культурна-асобнае развіццё, а не на «перадачу» зместу. Гэта паспрыяе

фарміраванню ў студэнта суб'ектнай пазіцыі ў працэсе вузаўскай падрыхтоўкі.

Адзначым, што характар і накіраванасць рэфармавання павінны вызначацца новай адукацыйнай парадыгмай, станаўленне якой павінна ажыццяўляцца праз перамяшчэнне акцэнтаў у адукацыйнай палітыцы, фарміраванне новага педагогічнага менталітэту, укараненне новых падыходаў, ідэй, канцэпцый. Рэалізацыю ідэй прафесіяналізацыі вышэйшай адукацыі неабходна грунтаваць на аснове постулата аб значнасці арыентацыі працэсаў адукацыі на культурныя нормы развіцця чалавека. Вынікам педагогічнай адукацыі ў такім выпадку становіцца засваенне будучым настаўнікам прафесійна-педагогічнай культуры.

Аднак традыцыйная педагогічная навука, што абапіраецца на метадалогію, ідэй і прынцыпы класічнага рацыяналізму, не падрыхта-

вана да паўнацэннага вырашэння гэтых пытанняў. Сістэма падрыхтоўкі педагогічных кадраў не выпускае таго педагога, які неабходны школе для ажыццяўлення адэкватна арганізаванага працэсу навучання на сучасным гісторыка-культурным этапе развіцця грамадства.

Большасць аўтараў зыходзяць з таго, што сістэма прафесійнай падрыхтоўкі педагога павінна выконваць функцыю перадачы сацыяльнага вопыту, які ў якасці асноўных элементаў уключае, згодна з І. Я. Лернерам: сістэму ведаў; спосабы дзейнасці; вопыт творчай дзейнасці і вопыт эмацыянальна-каштоўнасных адносін да свету. Яны арыентуюцца галоўным чынам на падрыхтоўку настаўніка-прадметніка, функцыя якога – перадача ведаў і фарміраванне ўменняў. А. М. Ібрагімава адзначае, што сёння, як і раней, нямала тых, хто лічыць, што галоўнае ў падрыхтоўцы настаўніка – даць яму суму ведаў, што складаюць змест выкладаемага.

Дадзеныя тэндэнцыі ў педагогічнай тэорыі ўплываюць і на пытанні адукацыйнай практыкі. Аналіз педагогічнай рэчаіснасці пацвярджае, што ў большасці выпадкаў педагогам складана выдзеліць спецыфічныя педагогічныя праблемы ў сваёй дзейнасці, сфармуляваць іх і суаднесці па значнасці. У большасці выпадкаў педагогі не заўважаюць асаблівага характару сучаснай сацыяльна-педагогічнай сітуацыі, у якой, як адзначае Дз. В. Альшанскі, «разрушаецца пражны варыянт целенаправленай сацыялізацыі і абразуецца свайго рода сацыяльна-псіхалагічны вакуум, запоўнены стихійнай сацыялізацыяй асобнага рода... Наша практыка не ўпоўне гатовая к гэтаму, яна па-пражнму ждэ рэцэптаў на тэму вырашчывання аднаобразнага чалавека. Учыцелям трудно панаць, што гэтаго большэ прасто не будэ» [15, с. 16].

Ёсць нямала спроб пабудовы іншага роду сістэм падрыхтоўкі настаўніка, дзе размова ідзе аб стварэнні ўмоў, якія патрабуюць культурнага, паўнацэннага праяўлення і развіцця асобных функцый чалавека ў адукацыйнай прасторы, а не аб фарміраванні асобных прафесійных якасцей і ўласцівасцей асобы будучага педагога, што супярэчыць заканамернасцям яе развіцця [3; 13; 17].

Прагрэсіўна і радыкальна настроеныя спецыялісты ў галіне вышэйшай педагогічнай адукацыі, якія ўлічваюць запатрабаванасць сучаснай адукацыі ў педагогу-прафесіянале новага тыпу мыслення і шляхах яго станаўлення і развіцця, лічаць прыярытэтным напрамкам у фарміраванні прафесійна- і асобна-каштоўнасных якасцей будучага педагога яго рэфлексіўную культуру.

Для педагога рэфлексіўная культура выступае ў якасці сістэмы крытэрыяльных спосабаў яго прафесійнай дзейнасці. Іх рэалізацыя дазваляе знайсці аптымальныя шляхі самаразвіцця і самарэалізацыі, карэкціраваць свае паводзіны, мысленне, дзейнасць і адносіны ў працэсе педагогічнага ўзаемадзеяння. У педагогічнай дзейнасці, якая разумеецца як творчы працэс, рэфлексіўная культура з'яўляецца асноўным механізмам вырашэння прафесійных цяжкасцей, задач і праблем.

У педагогічнай навуцы і практыцы ўзровень прафесіяналізму педагога ацэньваецца па ступені паспяховасці выканання педагогічных задач і разгляду праблем. Разам з тым іх праектаванне і вырашэнне адбываецца ва ўмовах пераадолення цяжкасцей, у першую чаргу мыслельнага, камунікатыўнага і самавызначэнскага характару. Сродкам пераадолення падобных сітуацый у педагогічнай дзейнасці з'яўляецца засваенне рэфлексіўнай культуры, якая выступае ў ролі каардынуючага механізму дадзенага працэсу як некаторая мета-дзейнасць, своеасаблівы ўнутраны план вырашэння прафесійных задач і праблем, з якімі настаўнік сутыкаецца ў педагогічнай дзейнасці. Выхад у рэфлексіўную пазіцыю пры ўзнікненні прафесійных цяжкасцей дазваляе педагогу не толькі перабудоўваць свае дзеянні на аснове новага сродку, але і прасочваць магчымыя варыянты іх змянення, а таксама перасэнсоўваць набыты індывідуальны вопыт.

Як указвае Л. М. Барысава [4, с. 61], мысленне педагога звязана з усведамленнем, пераасэнсаваннем і адкрыццём новага для сябе, рэфлексіяй свядомасці, праецыраваннем асобнага сэнсу на рэальны педагогічны працэс. Логіка рэфлексіўнага ўзроўню самасвядомасці ўзнаўляе тэарэтычныя мадэлі дзейнасці, што сталі асобнымі крытэрыямі. Згодна з гэтай пазіцыяй робіцца аналіз уласных кагнітыўных або аксіялагічных актаў, прызнаюцца сваімі і адчуваюцца канкрэтныя спосабы педагогічнай дзейнасці.

Рэфлексіўная культура будучага педагога адказвае за станаўленне яго прафесійнай пазіцыі, забяспечвае гатоўнасць дзейнічаць у сітуацыях з высокай ступенню няпэўнасці, дазваляе праяўляць гібкасць у прыняцці рашэнняў, крытэрыяльна забяспечвае імкненне да рэалізацыі новаўвядзенняў і інавацый, стымулюе пастаянную нацэленасць на пошук новых, нестандартных шляхоў вырашэння прафесійных задач, садзейнічае пераасэнсаванню стэрэатыпаў свайго прафесійнага і асобнага вопыту.

Праблемы вызначэння сутнасці, структуры рэфлексіўнай культуры і сродкаў яе

фарміравання ў вучэбным працэсе педагогічных ВНУ застаюцца малавывучанымі. У сваю чаргу тэарэтыка-метадалагічны аналіз стану сучаснай падрыхтоўкі педагогічных кадраў дазваляе зафіксаваць асноўныя праблемы сучаснай педагогічнай адукацыі, на вырашэнне якіх накіраваны праектуемы намі працэс станаўлення рэфлексійнай культуры будучага педагога:

- абнаўленне зместу прафесійна-педагогічнай адукацыі і яе адэкватнасць сучасным сацыякультурным і адукацыйным рэформам у грамадстве;
- прафесійна-асобаснае развіццё будучага педагога ў задачна-праблемнай форме арганізацыі працэсу навучання ў ВНУ;
- фарміраванне культуры педагогічнай мыследзейнасці будучага педагога;
- фарміраванне «чалавека-культуры», сістэмы культуры асобы будучага педагога;
- рэалізацыя патрэбнасці адукацыйнай практыкі ў педагогу новага мыследзейснага тыпу, які валодае рэфлексійнай культурай.

Галоўная мэта працэсу станаўлення рэфлексійнай культуры ў будучага спецыяліста ў такім выпадку вызначаецца праз сацыяльны заказ, што выражаецца як у аб'ектўных тэндэнцыях развіцця грамадства, так і ў свядома выражаемых адукацыйных запых педагога. Менавіта таму ў якасці **галоўнай мэты пераўтвараемай намі дзейнасці** выступае *стварэнне тэарэтыка-метадалагічных абгрунтаванняў для станаўлення будучага педагога, які валодае ведамі, каштоўнасцямі, нормаў і ідэалаў рэфлексійнай культуры, здольны засвойваць, крытычна ацэньваць і пераўтвараць сацыякультурны вопыт, праектаваць і авалодаваць новымі ўзорамі рэфлексійнай дзейнасці.*

Вышэйвыкладзенае выклікае неабходнасць выкладзі тэарэтычныя ідэі, што раскрываюць заканамернасці педагогічнага працэсу станаўлення рэфлексійнай культуры будучага педагога. Базавым тэарэтычным абгрунтаваннем ў дадзенай канцэпцыі выступаюць навукова абгрунтаваныя ўяўленні аб паняцці «рэфлексійная культура педагога», прадстаўленая як навуковая катэгорыя, што мае ўласную логіку руху і асаблівасці развіцця.

Яе станаўленне ў будучага педагога адбываецца эфектыўней у рамках **задача-праблемнага асяроддзя**, якое забяспечвае ўключэнне яе суб'ектаў у працэс самапазнання, самапераўтварэння і творчай самарэалізацыі. Асноўным актывізуючым фактарам рэфлексійных працэсаў у такім асяроддзі выступае цяжкасць, прыпынак у працэсе квазіпрафесійнай дзейнасці, а вынікам рэфлексіі становіцца

засваенне новых эфектўных алгарытмаў, спосабаў і сродкаў пераадолення цяжкасці. Рамкі задача-праблемнага асяроддзя ставяць студэнта, суб'екта квазіпедагогічнай дзейнасці ў сітуацыю, калі існуючыя метады, сродкі, у тым ліку веды, аказваюцца недастатковымі або непрыгоднымі для працягу дзейнасці, камунікацыі, мыслення. У дадзеным выпадку ў сістэме дзейнасцей немагчыма рэалізаваць агульны заказ, што выклікае неабходнасць разбору сітуацыі, пошук прычын узнікнення цяжкасці і нейтралізуючы яе спосаб дзеяння. Для дасягнення станоўчага рэзультата студэнт павінен засвойваць і бесперапынна ўдасканальваць метады і спосабы рэфлексійнай дзейнасці, што магчыма пры наяўнасці высокага ўзроўню засваення навуковых ведаў, прадуктўнага вопыту і творчага падыходу да справы.

Выкарыстанне **задача-мэтавай і праблемна-сітуацыйнай форм арганізацыі адукацыйнага працэсу** [8], што накіраваны на развіццё творчага мыслення і станаўленне тэхналогіі рэфлексійнай дзейнасці, павінна стаць асноўным спосабам арганізацыі па вывучэнні філасофска-метадалагічных, псіхалагапедагогічных, акмеалагічных і іншых вучэбных дысцыплін. Такі падыход да іх вывучэння дае магчымасць больш глыбока асэнсаваць сутнасць рэфлексійнай культуры, зразумець і пранікнуць ва ўнутраныя механізмы рэфлексійных працэсаў. Акрамя таго, за кошт асаблівай арганізацыі дзейнасці і мыследзейнасці ў студэнтаў можна развіваць шэраг уменняў: праекціроўчаныя, рэфлексійна-аналітычныя, сацыяльна-перцэптыўныя, камунікатыўныя.

Пастаўленая вучэбная задача або праблема не можа быць вырашана індывідуальна, а патрабуе калектўнага ўзаемадзеяння. Эфектўнасць іх вырашэння дасягаецца за кошт спецыяльна арганізаванай педагогам **калектўнай дзейнасці і мыследзейнасці**. Найбольш глыбока тэхналогія ажыццяўлення калектўнай мыследзейнасці распрацавана ў К. Я. Вазіна [5], дзе сістэмастваральным момантам выступае рэфлексія. Арганізуюмая такім чынам калектўная пазнавальная дзейнасць студэнтаў становіцца і сродкам навучання, і важнай крыніцай самаразвіцця індывіда, і сродкам забеспячэння яго самарэалізацыі, і стымулам для далейшага асобнага і прафесійнага развіцця.

Аktуальнасць набывае вывучэнне магчымасцей прымянення ў працэсе станаўлення рэфлексійнай культуры ў будучага педагога **гульнявога мадэліравання**, у ходзе якога вырашэнне праблемных сітуацый адбываецца за кошт арганізацыі калектўнага мыследзейнаснага пошуку. Распрацоўваючы мысліцель-

ныя схемы і канструкцыі на «дошцы», гульня не толькі фарміруе і «вырошчвае» мысліцельныя здольнасці і «чыстае» мысленне ва ўдзельнікаў гульні, але і вызначае магчымасці і граніцы задзейнічання гэтых схем у калектыўную мыследзейнасць [21]. Гульнявое мадэліраванне актуалізуе ў студэнтаў праблемы выяўлення ненабытых ведаў і ўяўленняў, дазваляе зрабіць пераход ад прадметных, прафесійных спосабаў мыслення і дзейнасці – да метадалагічных.

У выніку калектыўнага ўзаемадзеяння (гульнявога мадэліравання) і ўключэння ў гэты працэс механізмаў рэфлексіі, ствараецца такая прастора, дзе ўзнікаюць асноўныя прадпасылкі функцыяніравання і развіцця рэфлексіўнай культуры ў будучага педагога.

Засваенне спосабаў рэфлексіўнай дзейнасці, а таксама дасягненне феномена рэфлексіўнай культуры немагчыма без каштоўнаснага абгрунтавання, што вызначае накіраванасць і матывуючую дзейнасць удзельнікаў педагогічнага працэсу.

Пад каштоўнасным аспектам працэсу станаўлення рэфлексіўнай культуры разумеем фарміраванне самасвядомасці, сцвярджанне сябе, рэалізацыю педагогічных каштоўнасцей у праектаванні і ажыццяўленні рэфлексіўнай дзейнасці. Каштоўнасна-сэнсавыя арыентацыі ствараюць змястоўны бок накіраванасці асобы, вызначаюць характар педагогічнай дзейнасці будучага педагога і выражаюць унутраную аснову яго адносін да рэфлексіўнай рэчаіснасці. Менавіта працэс станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога павінен арыентавацца на рэалізацыю каштоўнасцей пазнання, развіцця, творчасці і кіравання.

Каштоўнаснае засваенне рэфлексіўнай дзейнасці немагчыма без фарміравання арыентацыі на *пазнанне як каштоўнасць*, што рэалізуецца праз імкненне будучага педагога да пазнання і самапазнання, да спасціжэння тэарэтыка-метадалагічных асноў рэфлексіўнай культуры.

Каштоўнасць развіцця забяспечвае працэс якасных пераўтварэнняў, назапашванне новых магчымасцей, засваенне прыёмаў і спосабаў рэфлексіўнай дзейнасці, узрастанне здольнасці прадуктыўна вырашаць педагогічныя задачы. Эфектыўнасць рэфлексіўнай дзейнасці залежыць ад асобы, якая яе выконвае, у той жа час рэфлексіўная дзейнасць уплывае на асобу, можа яе стымуляваць або, наадварот, разбураць, дэфармаваць, пры гэтым выступаць фактарам самаразвіцця.

Унутраны механізм развіцця асобы будучага педагога заключаецца ў свядомым, якасным змяненні самога сябе, што выражаецца ў

змяненні эфектыўнасці яго прафесійнай дзейнасці. У выніку гэтага станаўленне рэфлексіўнай культуры магчыма толькі ў выніку адзінства асобнага і прафесійнага развіцця. Гэты пункт гледжання знаходзіць пацвярджанне у Н. К. Сяргеева [16, с. 145], які ўказвае на тое, што бесперапыннае прафесійна-асобнае самаразвіццё педагога – важнейшы элемент самой прафесійнай дзейнасці, па-за якой апошняя з'яўляецца неэфектыўнай.

Развіццё асобы будучага педагога ў працэсе станаўлення рэфлексіўнай культуры прадугледжвае выхаванне «чалавека культуры», які здольны перш за ўсё да творчасці, паколькі «аріентацыя людзей на творчество яўляецца в настоящее время общей тенденцией развития культуры» [6]. У гэтай сувязі *творчасць* у працэсе станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога выступае як *каштоўнасць*.

Даныя даследаванняў сведчыць, што творчы пачатак у рэфлексіўнай дзейнасці раскрываецца ў працэсе вырашэння педагогам прафесійных супярэчнасцей, з якімі ён сутыкаецца ў педагогічнай дзейнасці. Разнастайнасць пастаянна мяняючыхся педагогічных сітуацый, іх неадназначнасць патрабуюць ад педагога варыятыўных падыходаў да аналізу і вырашэння выцякаючых з іх задач. Звяртаючыся да вырашэння мноства тыпавых і нестандартных задач, педагог будзе дзейнасць у адпаведнасці з агульнымі правіламі рэфлексіўнай дзейнасці: аналіз педагогічнай сітуацыі (праблематызацыя); праектаванне рэзультата ў адпаведнасці з зыходнымі данымі (мэтапалаганне); аналіз існуючых або распрацоўка новых сродкаў, неабходных для праверкі гіпотэзы і дасягнення шукаемага рэзультата (рэфлексіўны выхад); канфігураванне і дэпраблематызацыя; ацэнка атрыманых даных, фармулёўка новых задач (кантроль і кіраванне дзейнасцю).

У гэтай сувязі спецыяльна падабраныя задачы, накіраваныя на развіццё структурных кампанентаў рэфлексіўнага мыслення, з'яўляюцца неабходнай умовай развіцця творчага патэнцыялу асобы будучага педагога.

Творчы характар рэфлексіўнай дзейнасці праяўляецца і ў самаразвіцці будучага педагога на аснове ўсведамлення сябе творчай індывідуальнасцю, у вызначэнні траекторыі свайго прафесійнага росту і самаўдасканалення, у выхаванні сябе «чалавека-культуры». У выніку гэтага ступень гатоўнасці да ажыццяўлення рэфлексіўнай культуратворчасці ў педагогічнай дзейнасці з'яўляецца важным аб'ектыўным паказчыкам сфарміраванасці рэфлексіўнай культуры.

У культуратворчым падыходзе С. І. Гесена адукацыя разглядаецца як культура асобы, а навучаючае пакаленне не толькі як будучы носьбіт створаных культурных каштоўнасцей, але і як творца новага зместу культуры. Значыць, засваенне норм і іх пераўтварэнне будучым настаўнікам магчыма пры паступовым і бесперапынным пашырэнні, паглыбленні, назапашванні патэнцылу рэфлексіўнай культуры. Такі погляд на разуменне сутнасці тэндэнцый і заканамернасцей развіцця рэфлексіўнай культуры дае падставу сцвярджаць, што важнай характарыстыкай яе сфарміраванасці выступае *кіраўніцкая дзейнасць настаўніка як каштоўнасць*, якая забяспечвае павышэнне прадуктыўнасці рэфлексіўнай дзейнасці, збераганне (фіксацыю) існуючых норм, каштоўнасцей і ідэалаў культуры і іх развіццё.

У якасці метадалагічных абгрунтаванняў працэсу станаўлення рэфлексіўнай культуры ў будучых педагогаў, на наш погляд, выступае комплекс падыходаў.

Культуралагічны падыход [19]. Працэс станаўлення рэфлексіўнай культуры ў будучага педагога прасочваецца скрозь прызму паняцця культуры. Гэта значыць ён разумеецца як культурны працэс, што ажыццяўляецца ў культураадпаведным адукацыйным асяроддзі і накіраваны на фарміраванне сістэмы культурных норм. Аб'ектам працэсу станаўлення рэфлексіўнай культуры выступае асоба будучага педагога як суб'ект культуры – носьбіт і стваральнік культурных каштоўнасцей.

Дзейнасны падыход [9–10]. Дазваляе разглядаць у адзінстве вучэбную, рэфлексіўную і прафесійную дзейнасці навучэнца. Менавіта ў адзінстве і паўнаце ўсіх відаў і форм педагогічная дзейнасць «рождае культуру, выліваецца ў культуру, сама становіцца культурай і робіць чалавека з біялагічнага існавання і робіць культурным, там самым вызначае і структуру яго патрэбнасцей, і структуру яго здольнасцей» [12, с. 152]. У якасці падстаў арганізацыі працэсу станаўлення рэфлексіўнай культуры ў будучага педагога дзейнасны падыход уплывае на выбар агульнай стратэгіі навучання, адбор вучэбнага матэрыялу, спосабаў уключэння ў дзейнасць, характар вучэбнай сітуацыі і магчымыя варыянты самавызначэння ўдзельнікаў рэфлексіўнай дзейнасці.

Сістэмны падыход [1–2]. Выпрацоўвае цэласна ўяўленне аб працэсе станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога, якое выражае не толькі *інтэграванасць*, але і самадастатковасць, самастойнасць, аўтаномнасць развіццёвай педагогічнай сістэмы. Дазваляе ажыццявіць яго мадэліраванне, выдзеліць асноўныя кампаненты вывучаемага працэсу, і

узаемазвязь і сістэмныя ўласцівасці. Рэалізацыя сістэмнага падыходу ў педагогічным працэсе забяспечваецца комплексным выкарыстаннем прыёмаў і метадаў, якія садзейнічаюць засваенню структуры і сутнасці рэфлексіўнай культуры, што забяспечваюць збалансаванасць рэфлексіўнай дзейнасці ў вырашэнні прафесійна-педагогічных задач. Сістэмны падыход да вывучэння з'яў, працэсаў станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога акрамя таго азначае сістэму агульнанавуковых падыходаў, што выступаюць як нарматыўнае абгрунтаванне для ажыццяўлення далейшай дзейнасці ў вузаўскай адукацыі.

Вышэйвыдзеленыя метадалагічныя абгрунтаванні адлюстроўваюць спецыфіку адзінага працэсу і павінны быць дэтэрмінаваны цэласнай *сістэмай прынцыпаў*, якія іх канкрэтызуюць, адыгрываюць ролю стабілізатара рэфлексіўнай дзейнасці будучага педагога, структуруюць яе змест. Раскрываем іх сутнасць, месца і значэнне ў арганізацыі і ажыццяўленні педагогічнага працэсу, накіраванага на станаўленне рэфлексіўнай культуры ў будучага педагога.

Прынцып цэласнасці (В. А. Сласцінін). Забяспечвае рэалізацыю працэсу станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога як сістэмы, што складаецца з узаемазвязаных кампанентаў, якія характарызуюцца якаснай паўнатай і ўнутраным адзінствам.

Прынцып культураадпаведнасці (І. Б. Крылова). Прадугледжвае стварэнне культураспараджальнага асяроддзя, у якім ажыццяўляецца працэс станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога, а таксама ўлік умоў і ўзроўню культуры дадзенага грамадства. У гэтых адносінах дадзены прынцып з'яўляецца адным з вядучых у працэсе станаўлення рэфлексіўнай культуры ў будучага педагога, паколькі арыентуе яго на прыярытэтныя культуралагічныя ідэі пэўнага часу. У сваю чаргу гэтыя ідэі, ператвараючыся ў мэты, змест, формы, метады і рэзультаты станаўлення рэфлексіўнай культуры, вызначаюць культуралагічныя асновы ўсяго педагогічнага працэсу.

Прынцып суб'ектнасці (В. І. Слабодчыкаў). Прадугледжвае арыентацыю на ўнутраную матывацыю рэфлексіўнай дзейнасці студэнтаў, усвядомленае, актыўнае іх уключэнне ў педагогічны працэс, магчымасць праяўлення імі прафесійна значных асобных якасцей і грамадзянскай пазіцыі, ажыццяўлення працэсаў метадалагічнага, канцэптualaльнага і метакаштоўнага самавызначэння [7; 18]. Рэалізуецца ў першую чаргу праз актуалізацыю ўнутранай, творчай актыўнасці будучага педагога. Гэта можна дасягнуць, калі выкарыстаць розныя педагогічныя сітуацыі, актыўныя віды

творчай дзейнасці, праз гульнемадэліраванне ў калектыўнай форме і рэфлексійны характар педагогічнага працэсу.

Прынцып праблемнасці (А. С. Анісімаў).

Прадугледжвае вырашэнне супярэчнасцей паміж: наяўным узроўнем рэфлексійнай культуры ў будучага педагога і неабходным; актуальным узроўнем развіцця рэфлексійнай сферы і ўзроўнем бліжэйшага яе развіцця. Рэалізацыя прынцыпу праблемнасці будзе эфектыўнай, калі ў будучага педагога маюцца ў арсенале распрацаваныя педагогікай дыягнастычныя метадыкі, наменклатура мэт, прыёмаў стварэння праблемных сітуацый, спосабаў структуравання вучэбнага матэрыялу і ўзаемадзеяння з вучнямі, сродкі аналізу і самааналізу працэсу і рэзультатаў навучання.

Прынцып са-быццёнасці (В. І. Слабодчыкаў).

Прадугледжвае абгрунтаванне пераўтваральнага ўзаемадзеяння педагога і студэнта. У працэсе станаўлення рэфлексійнай культуры будучага педагога асаблівым чынам структурна змест і спецыфіку рэфлексійнай дзейнасці. Згодна з гэтым прынцыпам, «совместная деятельность обуславливает всегда формирование их сознания и вообще всех психических процессов, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения» [20]. Рэалізуецца пры дапамозе арганізацыі калектыўнай мыследзейнасці і ўваходжання калектыву ў праблемную сітуацыю, якая павінна быць вырашана за кошт прымянення калектыўнага мыследзейнаснага пошуку. У большай ступені гэта дасягаецца ў працэсе гульнемадэліравання.

Вышэйвыкладзенае з'яўляецца тэарэтычнай базай для эфектыўнага працякання педагогічнага працэсу, што накіроўваецца на станаўленне рэфлексійнай культуры будучага педагога ў сістэме вышэйшай педагогічнай адукацыі.

ЛІТАРАТУРА

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. М., 1981.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 1999.
4. Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1999.

5. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения: учеб. пособие. Горький, 1989.
6. Введение в педагогическую культуру: учеб. пособие. Ростов н/Д., 1995.
7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
8. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Мн., 2000.
9. Демин М. В. Природа деятельности. М., 1984.
10. Жук А. И., Кашель Н. Н. Деятельностный подход в повышении квалификации. Мн., 1994.
11. Ибрагимова Е. М. Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999.
12. Каган М. С. Философия культуры. СПб., 1996.
13. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: монография. Волгоград, 2000.
14. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
15. Ольшанский Д. В. Политическая психология: становление новой науки // Магистр. 1994. № 2.
16. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): монография. СПб., 1997.
17. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999.
18. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М., 1995.
19. Ходусов А. Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. Москва; Курск, 1997.
20. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способностей человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996.
21. Щедровицкий Г. П., Котельников С. И. Организационно-деятельностная игра как новая форма и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организации. М., 1983. С. 33–53.

SUMMARY

The actual theoretical problems and the actual methodological problems of the modern pedagogical education open in this article. The process of the becoming of the reflexive culture at the future pedagogue will to direct in the solution their problems. The author proposes the theoretical foundations his use in the system of institute of higher education.

УДК

А. М. Федарышкін

РЭТРАСПЕКТЫЎНЫ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА КАШТОЎНАСЦЕЙ У ФІЛАСОФСКОЙ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Важная функцыя адукацыі – фарміраванне ў будучага спецыяліста ўяўленняў аб сапраўдных і ўяўных каштоўнасцях асобы. Менавіта распрацоўка праблем прыярытэтных каштоўнасцей, што складаюць кампанент зместу адукацыі, з'яўляецца значным крокам на шляху яго ўдасканалення. Важна звярнуць увагу і на аспект гістарычнасці каштоўнасчых арыенціраў, іх здольнасць набываць на новым вітку цывілізаванага развіцця новы сэнс. Падыход да разгляду феномена каштоўнасцей у гістарычным аспекце рознабаковы, а заканамернасці развіцця каштоўнасчых ідэй маюць падабенства.

Ужо ў антычнасці філосафы (Геракліт, Дэмакрыт, Сакрат, Арыстоцель і інш.) фармулявалі пытанні, якія мелі адносіны да сферы каштоўнасчых арыентацый чалавека: Ці існуе вышэйшае шчасце? У чым сэнс жыцця чалавека? Што такое ісціна? Што варта любіць і што ненавідзець? Што такое прыгажосць? Філосафы адзначалі супярэчлівасць прыроды каштоўнасці – прыгожыя рэчы могуць справакаваць чалавека на злачынства; прыгожыя словы могуць прыкрываць непрыстойныя намеры, а прыгожая знешнасць – духоўную непрывабнасць.

Геракліт лічыў пачуццёвае ўспрыманне асновай крыніцы пазнання. Дэмакрыт упэўніваў, што пазнаць сутнасць свету дазваляе «светлыя» веды – веды пры дапамозе розуму, бо «мудры чалавек ёсць мера ўсяго, што існуе» [11, с. 85]. Ён падкрэсліваў неабходнасць сувязі выхавання з прыродай дзіцяці, з яго інтарэсамі, даказваў бескарыснасць прымусу. «Лепшым, з пункту гледжання дабрачыннасці, будзе той, хто звяртаецца да яе па ўнутраным памкненні і славесным перакананні, чым той, каго прымушаюць законам ці сілай» [11, с. 157]. Неабходным у выхаванні філосаф лічыў фарміраванне прывычкі да працы, імкнення да пошукаў ісціны, якая вызваляе душу ад апантанасці, станоўчую матывацыю навучання на аснове перакананняў.

Сакрат зазначаў, што веды – дабро, паколькі дазваляюць адрозніць сапраўднае дабро ад уяўнага. Самарух чалавека, накіраваны да спасціжэння ісціны, разглядаўся ім у якасці каштоўнасці, а веданне, або мудрасць, – «дабрачыннасцю, паколькі той, хто ведае

дабро, будзе рабіць добрыя ўчынкі, а той, хто робіць зло, не ведае, што такое дабро» [4, с. 28].

На думку Арыстоцеля, чалавек можа дасягнуць дабрачыннасці толькі пры ўмове выхавання волі і розуму, загартоўкі характару. Добрачыннасць у Арыстоцеля ўзведзена ў ранг каштоўнасці. Мерай сапраўднай каштоўнасці, згодна з Арыстоцелем, з'яўляецца «дабрачыннасць і добразычлівы чалавек сам па сабе» [2, с. 280].

У перыяд сярэднявечча каштоўнасая свядомасць адлюстроўвала суадносіны аб'ектыўных і суб'ектыўных каштоўнасцей, іх адзінства і разнастайнасць. У цэлым, для гэтага перыяду характэрна прызнанне такіх духоўных каштоўнасцей, як Вера, Надзея і Любоў, якія вызначаліся як тры багаслоўскія дабрачыннасці. Ідэалам сярэднявечча з'яўляецца жыццё паводле Бога. Каштоўнасць чалавека цалкам залежыць ад яго адзінства з Богам. Гэта ідэал не зямны, а трансцэндэнтны, у ім адсутнічае засяроджанасць на сваім другім «Я». Тэксты пакаяння ў тую эпоху пачыналіся ад першай асобы, у побыт увайшла індывідуальная споведзь. Перыяд сярэднявечча характарызуецца неадназначнасцю з'яў каштоўнасцей.

У эпоху Адраджэння афіцыйнай філасофіяй засталася схаластыка. Аднак узнікаючая культура гуманізму звяртала ўвагу на каштоўнасць асобы, яе годнасць і правы. Гуманісты імкнуліся да ўсебаковага і гарманічнага развіцця індывіда. Паняцце каштоўнасці суадносілася з развіццём чалавека. Каштоўнасці разглядаліся праз прызму асэнсавання самакаштоўнасці асобы. М. Мантэнь пры вывучэнні якасцей асобы дзяржаўнага дзеяча лічыў больш каштоўным яго маральны ўзровень, чым дасведчанасць [12, кн. 2, с. 910].

У XVI ст. паняцце «каштоўнасць» яшчэ не выкарыстоўвалася Упершыню яго ўжыў Т. Гобс у творы «Лефіяфана» у назве раздзела «Аб магутнасці, каштоўнасці, вартасці, павазе і годнасці». У ліку каштоўнасчых якасцей чалавека філосаф вызначыў прыгажосць, навучанне, багацце, шчодрасць і шчасце.

Асобныя філосафы спрабавалі раскрыць каштоўнасць навукі, мастацтва, якія з'яўляюцца сродкамі адукацыі чалавека, яго інтэлектуальнага і духоўнага развіцця. У эпоху Адраджэння паняцце «каштоўнасць» распрацоўвалася з

пункту гледжання «агульначалавечай меркі». Дасягненне шчасця ставілася ў залежнасць ад ступені падрыхтаванасці маладога чалавека да ўступлення ў свет прафесій, узаемасувязі разумовага і эстэтычнага выхавання з працоўным выхаваннем.

Пазіцыі мысліцеляў эпохі Адраджэння па пытаннях каштоўнасных арыентацый на працоўнае выхаванне моладзі пацвяржаюць, што тэхнічны прагрэс становіцца фактарам, які стымулюе развіццё ідэй працоўнага выхавання і фарміравання новых поглядаў асобы.

Філасафы XVII ст. робяць акцэнт на здольнасці асобы мысліць. Упершыню ў якасці каштоўнасці разглядаюцца воля, незалежнасць, унутраная актыўнасць індывіда (Б. Спіноза), разумовая дзейнасць чалавека (Б. Паскаль). Паняцце «дабро» тлумачыцца ў двух аспектах: асобасным і грамадскім (Ф. Бэкан). Адрозніваюцца аб'ектыўныя і суб'ектыўныя каштоўнасці: дабро праўдзівае і ўяўнае, зло праўдзівае і ўяўнае (Т. Гобс).

Дж. Лок увязвае паняцце «каштоўнасць» з паняццем «карыснасць» і напаўняе яго эканамічным сэнсам. Ён імкнецца вызначыць крыніцу пазнання, адмаўляе прыроджанасць ідэй, высока ацэньвае ролю выхавання, якое павінна падрыхтаваць чалавека да жыцця.

У стагоддзе Ведаў адносіны да іх і разуменне каштоўнасці ведаў было розным. Ф. Бэкан разглядаў іх як каштоўнасць для індывіда і лічыў грамадскай выгадай; Т. Гобс – як адной з якасцей, што складаюць каштоўнасцю характарыстыку чалавека; Р. Дэкарт – прыроджанай здольнасцю, якая адрознівае чалавека ад іншых істот; Б. Паскаль – як аснову маральнасці; Б. Спіноза – як сродак самаўдасканалення асобы і пераўтварэння прыроды; Г. Лейбніц у якасці крытэрыяў ведаў разглядаў выразнасць, дакладнасць, бяспрэчнасць, а крыніцай ведаў лічыў розум.

Я. А. Каменскі ўпершыню вызначыў каштоўнасныя падыходы да ведаў. Ён падкрэсліваў неабходнасць адукацыі для чалавека на працягу жыцця. Вартасць адукацыі чэшскі педагог бачыў у паляпшэнні спраў людскіх (адукацыі для жыцця), у развіцці (удасканаленні) асобы (адукацыя для самаразвіцця).

У XVIII ст. каштоўнасць чалавека была асэнсавана з пазіцыі яго унікальнасці і непаўторнасці. Знакамітая формула: чалавек – самамэта, а не сродак, была пабудавана на веры ў бязмежныя магчымасці чалавека, у яго волю і розум.

Французскі філосаф, педагог Ж.-Ж. Русо з'явіўся заснавальнікам тэорыі натуральнага выхавання, выступіў супраць яго аўтарытарнай сістэмы. Гуманныя адносіны да дзіцяці павінны

забяспечыць яго ўсебаковае фізічнае, духоўнае, разумовае развіццё і абавязкова – працоўнае выхаванне і навучанне. Авалоданне рамёствамі – гэта багацце чалавека. Ж.-Ж. Русо выдзяляў духоўную значнасць працоўнага выхавання і прафесійнай адукацыі [14, с. 226–234].

Нямецкі філосаф Г. Гегель лічыў, што адукацыя і выхаванне з'яўляюцца асноўнымі каштоўнасцямі як асобнага індывіда, так і ўсяго чалавецтва. Выхаванне ён разглядаў як другое нараджэнне чалавека, неабходнае яму, каб выйсці з першабытна-жывёльнага стану і стаць разумнай істотай. Адукаваны чалавек, па Гегелі, гэта чалавек разважлівы, сумлены. Гэтыя якасці філосаф адносіў да дамінуючых каштоўнасцей чалавека [3].

Захоўваюць актуальнасць пазіцыі швейцарскага педагога І. Г. Песталоці. Працоўнае навучанне ён адносіў да асноўнай педагогічнай каштоўнасці, а адсутнасць працоўнага выхавання лічыў духоўным «калецтвам». Выступаў супраць фарміравання толькі аднаго прафесійнага навыку, паколькі гэта можа прывесці да дэфармацыі сіл і здольнасцей чалавека, страты духоўнага і фізічнага багацця [15].

Педагогічная думка звярнулася і да актыўнасці асобы як каштоўнасці. Сапраўдная каштоўнасць ведаў не вызначалася вывучанымі гатовымі канструкцыямі. У якасці каштоўнасці разглядалася імкненне да ведаў, пазнавальная актыўнасць.

Ідэі самабытнасці чалавека, яго непаўторнасці, унутранай актыўнасці знайшлі яркае адлюстраванне ў працах нямецкага філосафа І. Г. Фіхтэ. Абсалютная каштоўнасць у Фіхтэ – жыццё, а крытэрыў яго вартасці – дзейнасць: «Нішто, апроч жыцця, не мае безумоўнай каштоўнасці і значэння; усякае іншае: мысленне, творчасць і веды маюць каштоўнасць толькі тады, калі яны якім-небудзь чынам маюць адносіны да жывога, зыходзяць з яго і імкнуцца ўліцца ў яго» [19, с. 11–12].

І. Кант уяўленні аб каштоўнасцях дзяліў на праўдзівыя і ўяўныя. Праўдзівая каштоўнасць звязвалася з мэтазгоднай дзейнасцю, уяўная – з патрэбнасцямі і спараджаецца «ілюзіяй славалюбства». Калі дзеянні чалавека вызначаюцца «добрай воляй», яны ўяўляюць сабою маральную каштоўнасць, якая з'яўляецца эталонам усіх каштоўнасцей. Не маюць маральнай вартасці дзеянні, што выклікаюцца страхам.

У эпоху Асветы тэарэтыка-каштоўнасны падыход да вывучэння з'яў навакольнага свету не сфарміраваўся, хоць паняцці «каштоўнасць», «духоўная каштоўнасць», «эстэтычная каштоўнасць» і «працоўная каштоўнасць» ужо з'явіліся, а ўсялякія філасофскія кірункі адлю-

строўвалі каштоўнасныя падыходы, у тым ліку да адукацыі і працоўнага выхавання. У XVIII ст. паняцце «каштоўнасць» разглядалася пры аналізе эканамічных, маральных, эстэтычных, псіхалагічных з'яў, рабіліся спробы разгледзець яго і як катэгорыю сацыяльную.

XIX ст. – эпоха інтэнсіўнага развіцця прамысловасці, навукі і тэхнікі. Развіваліся новыя эканамічныя адносіны, што патрабавала перацэнкі ранейшых каштоўнасцей. Паняцце «каштоўнасць» стала разглядацца як філасофская катэгорыя.

Паняцце «каштоўнасць» на катэгарыяльны ўзровень першым паставіў нямецкі педагог-тэарэтык Р. Г. Лотцэ. Ён раздзяліў каштоўнасці на духоўныя, эстэтычныя, рэлігійныя і пазнавальныя. На думку Лотцэ, свет каштоўнасцей існуе самастойна ў выглядзе ісцін, што спасцігаюцца з дапамогай навуковых ведаў. Адрэзанае свету каштоўнасцей ад свету з'яў дазволіла яму падзяліць філасофію на філасофію аб свеце сапраўднага і філасофію аб свеце каштоўнасцей.

І. Ф. Гербарт дзяліў філасофію ў залежнасці ад дачынення да каштоўнасці на тэарэтычную і практычную. Практычная філасофія зводзілася да этыкі волеўяўленняў чалавека. Духоўная воля арыентуецца на яго ўласныя крытэрыі: унутраную волю, дасканаласць, добразычлівасць, правапарадак і справядлівасць.

Узаемасувязь адукацыйных каштоўнасцей з грамадскімі усталёўваў Ф. А. Дыстэрвег. Аднак узаемасувязь існуе як аднабаковая, задачы навучання ёсць вынік грамадскіх змяненняў і падначалены патрабаванням грамадства. З гэтага пункту гледжання ён разглядаў працу як неад'емны элемент выхавання і навучання, як гапоўны сродак фарміравання «Я» чалавека [13].

Ф. Ніцшэ ў якасці вышэйшай каштоўнасці лічыў асобу, яе развіццё. Мэта выхавання – фарміраванне чалавека, які імкнецца да самацвярджэння, здольны ствараць новыя каштоўнасці. Для яе дасягнення неабходна ўлічваць уплыў спадчынных фактараў, магчымасці індывіда і яго імкненне да самаразвіцця, стварыць умовы для развіцця індывідуальнасці асобы ў сацыяльным асяроддзі. Мэта адукацыі – падрыхтоўка асобы да актыўнай дзейнасці. Увесь шлях развіцця асобы ён разглядаў як шлях да моцнага чалавека праз яго ўдасканаленне. Адрэзана важная задача школы – фарміраванне ў асобы патрэбы ў самаразвіцці.

Нямецкі філосаф І. Рыкерт класіфікуе каштоўнасці на лагічныя, эстэтычныя, містычныя, духоўныя, сацыяльна-этычныя, асабістыя і рэлігійныя. Кожная падсістэма ўтрымлівае тры вартасці: ідэю добра, ацэнку і ацэначныя адносіны. На яго думку, каштоўнасці з'яўляюцца

духоўнай адукацыяй і складаюць асаблівы свет, які даследуецца філасофскім мысленнем. Ідэя актыўнай асобы, здольнай да самаразвіцця, з'яўляецца асноўнай у яго разважаннях.

У канцы XIX ст. феномен «каштоўнасць» шырока распаўсюдзіўся ў сацыялогіі. Даследчыкі лічаць, што ў каштоўнасцях увасоблена значнасць прадметаў і з'яў сацыяльнага асяроддзя для чалавека і грамадства. Каштоўнасці з'яўляюцца сацыяльна набытымі элементамі структуры асобы, выступаюць як фіксаваныя, устойлівыя ўяўленні аб жаданым. Яны існуюць незалежна ад канкрэтнай асобы як элемент культуры і выступаюць важнымі рэгулятарамі паводзін у той меры, наколькі засвойваюцца каштоўнасці дадзенай культуры.

Сацыялагічны падыход да праблемы каштоўнасці не быў адназначным. Склаліся напярмяк, у межах якіх каштоўнасці разглядаліся з розных пазіцый: як аб'ект патрэбнасцей (Г. Бекер); сістэма ідэалагічных уяўленняў (Р. Пэнт); уяўленне аб жаданым (Т. Парсонса).

Разгляд каштоўнасці з сацыяльных пазіцый дазволіў інакш падыход да тэарэтычнага абгрунтавання і практычнага рашэння пытанняў сацыялізацыі асобы, эмпірычных даследаванняў сацыяльных груп, сістэм матывацыі, унутраных структур асобы. Сацыялагічны падыход узбагаціў паняццёвы апарат праблемы і метадычнае забеспячэнне педагогікі і псіхалогіі.

Такім чынам, каштоўнасныя ўяўленні XIX ст. складаліся ў працэсе гістарычнага развіцця грамадства. Вылучыліся новыя каштоўнасныя погляды на адукацыю і прызнана каштоўнасць Ведаў, вызначылася вартасць прафесійнай накіраванасці адукацыі, працоўнага выхавання. Увага педагогаў, псіхолагаў (Д. Дзьюі, У. Джэймс і інш.) скіроўвалася і на гуманістычныя тэндэнцыі, ставіліся пытанні ўсебаковага развіцця асобы, яе духоўнага фарміравання. Аднак цікавасць да праблем тэорыі каштоўнасцей выяўляецца нераўнамерна. Хоць шматлікія меркаванні аб відах каштоўнасцей выказваліся яшчэ мысліцелямі антычнасці і Новага часу, аднак у філасофіі не склалася абагульненае ўяўленне аб каштоўнасцях, заканамернасцях іх функцыянавання ў канкрэтных формах індывідуальнага і сацыяльнага жыцця. На гэты конт А. Штэрн пацвярджае: «Несумненна, Арыстоцель, Платон і іншыя вялікія філосафы, якія распрацоўвалі праблемы этыкі, эстэтыкі, мелі справу з каштоўнасцямі, але яны не ўсведамлялі, што дабро, прыгажосць, карысць, праца маюць штосьці агульнае, што і павінна стаць прадметам самастойнай дысцыпліны» [8, с. 9]. У далейшым, у першым дзесяцігоддзі XX ст., узніклі падставы

для з'яўлення самастойнай галіны навуковых ведаў аб каштоўнасцях – аксіялогіі.

Тэарэтычныя асновы замежнай аксіялогіі развіваюцца ў напрамку размежавання, а часам супрацьпастаўлення каштоўнасцей асобнага індывіда каштоўнасцям групы і нават грамадства. Філасафы, якія даследуюць праблему каштоўнасцей (О. Краўс, Э. Трэльч, М. Хайдэгер), развіваюць палажэнне аб немагчымасці існавання так званых калектыўных каштоўнасцей. Згодна з Э. Трэльчам, спробы выявіць агульныя прынцыпы каштоўнасцей, якія яднаюць людзей, «непазбежна вядуць да метафізікі» [7, с. 15].

Лёс тэорыі каштоўнасцей у айчыннай гісторыі склаўся своеасабліва. Еўрапейская тэорыя каштоўнасцей не прыжылася, паколькі была чужароднай. Айчынныя этыка і філасофія сыходзіліся на прызнанні рэлігійнай каштоўнасці. Менавіта таму ў рускай філасофіі адсутнічала не толькі паняцце, але і ўпамінанне аб каштоўнасцях і тэорыі каштоўнасцей. Успрыманне аксіялогіі як ідэалістычнага вучэння прывяло да таго, што ў СССР да 1960 г. аксіялагічная праблематыка не распрацоўвалася, а паняцце каштоўнасці аспрэчвалася як буржуазнае. Толькі ў пачатку 60-х гг. айчынныя філасафы звярнуліся да асэнсавання каштоўнасцей паняццяў у рэчышчы марксісцка-ленінскай парадыгмы. Першай сярод прац на каштоўнасцю праблематыку можна назваць кнігу У. П. Турынава «Аб каштоўнасцях жыцця і культуры».

У. П. Тугарынаў актуалізаваў каштоўнасцю праблематыку ў палітыцы, этыцы і эстэтыцы. З яго пункту гледжання, каштоўнасці гэта «сутнасць з'явы (або бакі, уласцівасці з'яў) прыроды і грамадства, якія карысныя, патрэбныя людзям гістарычна вызначанага грамадства або класа ў якасці рэчаіснасці, мэты або ідэала» [18, с. 15]. Першай і самай агульнай каштоўнасцю з'яўляецца жыццё. З прычыны гэтага ў арыентацыі чалавека на «каштоўнасці жыцця... – на здароўе, радасці жыцця, зносіны з сабе падобнымі» складваецца сутнасць жыццёвых каштоўнасцей арыентацыі асобы [18, с. 28].

У айчыннай філасофіі распаўсюдзілася думка У. П. Тугарынава аб тым, што «асобны чалавек можа карыстацца толькі тымі каштоўнасцямі, якія маюцца ў яго грамадстве» [18, с. 51]. Таму каштоўнасці жыцця асобнага чалавека ў аснове сваёй – каштоўнасці грамадскага жыцця, якое яго акружае. Гэтыя каштоўнасці дзеляцца на матэрыяльныя, маральныя, прафесійныя і духоўныя. Матэрыяльныя каштоўнасці арыентацыі звязаны з асабістай арыентацыяй на матэрыяльныя выгады. Паняцце «матэрыяльны» ўжываецца ў сэнсе бытавых

выгод і грашовай забяспечанасці. Духоўныя каштоўнасці арыентацыі (ісціна, дабро, прыгажосць) з'яўляюцца ідэямі, таму што «вырабляюцца і здзяйснююцца пераважна ў галінах духоўнага жыцця грамадства: навукавай, маральнай, мастацкай». Духоўныя каштоўнасці арыентацыі звязаны з выбарам асобай духоўных вартасцей – неад'емнымі кампанентам духоўнага жыцця грамадства. Прафесійныя каштоўнасці арыентацыі выяўляюць прафесійную арыентацыю чалавека [18].

Да прыроды духоўных каштоўнасцей звяртаецца айчынны філосаф С. Ф. Анісімаў, які лічыць іх сэнсаўтваральнымі момантам жыцця людзей. Навуковец сцвярджае, што людзі нараджаюцца двойчы: спачатку фізічна, а потым духоўна, калі ў працэсе навучання і выхавання засвойваюцца духоўныя каштоўнасці, створаныя чалавецтвам, і фарміруюцца духоўныя якасці асобы. Ён падкрэслівае, што даследчыкі часцей за ўсё разумеюць пад каштоўнасцю прадметы, якія валодаюць карыснымі для чалавека ўласцівасцямі. Далей адзначае, што «каштоўнасць усталёўваецца ў рамках каштоўнасцей зносінаў як дадатнае значэнне прадмета (уласцівасці прадмета) для канкрэтнага чалавека з пункту гледжання задавальнення яго патрэб» [1, с. 40].

Сістэма каштоўнасцей, іх класіфікацыя – адны з цэнтральных пытанняў навукі, паколькі вызначаюць шляхі ў разуменні разнастайных з'яў рэчаіснасці, у тым ліку ўчынкаў людзей, якія могуць быць прадстаўлены ў выглядзе набору каштоўнасцей, што вызначаюць азначную дзейнасць індывіда.

Спробу сістэматызаваць класіфікацыю каштоўнасцей распачаў У. М. Сагатуўскі. У якасці класіфікатара каштоўнасцей разглядаецца мера разумнасці каштоўнасцей розных культур, якая можа быць ацэнена аб'ектыўна – па іх жыццяздольнасці і здольнасці да яднання ў працэсе станаўлення агульнапланетарнай культуры. Падставай для класіфікацыі могуць быць патрэбнасці, бо менавіта на іх базе магчыма пабудаваць матывацыйна-патрэбнасцю сферу асобы: інтарэсы, каштоўнасці і мэты. Ён лічыць, што каштоўнасці фарміруюцца як функцыі патрэбнасцей і магчымасцей іх задавальнення. Менавіта станоўчае спалучэнне патрэбнасцей і каштоўнасцей замацоўвае вызначаную патрэбнасць, дазваляе ёй у далейшым здзяйсняць функцыю эталона, з якім супастаўляюцца патрэбнасці [17].

Многія аўтары ў класіфікацыях вылучаюць абсалютныя каштоўнасці, якія нязменна захоўваюцца для людзей значэнне безумоўнай каштоўнасці (жыццё, здароўе, веды, прагрэс, справядлівасць, гуманнасць, духоўная даскана-

ласць чалавека); антыкаштоўнасці або псеўдакаштоўнасці (невуцтва, заўчасная смерць, хваробы, голад, містыка, дэградацыя чалавека); адносныя каштоўнасці, якія з'яўляюцца няўстойлівымі, змяняюцца ў залежнасці ад гістарычных, класавых, светапоглядных пазіцый (палітычныя, ідэалагічныя, рэлігійныя, духоўныя, класавыя, групавыя каштоўнасці). Нараўне з філосафамі каштоўнасны падыход вывучаюць айчынныя сацыёлагі, у першую чаргу ленінградская школа, узначаленая У. А. Ядавым, якая выкарыстала паняцце «каштоўнасныя арыентацыі» для вывучэння матывацыі паводзін асобы.

Л. Г. Здравамыслаў характарызуе каштоўнасныя арыентацыі як галоўныя элементы ўнутранай структуры асобы, замацаваныя жыццёвым вопытам індывіда, усёй сукупнасцю яго перажыванняў. Паняцце «асоба» не можа разглядацца ў адрыве ад сацыяльнага асяроддзя, грамадства. Існуючая сукупнасць каштоўнасных арыентацый утварае свайго роду «вось свядомасці і вектар быцця», якія забяспечваюць устойлівасць асобы, пераемнасць вызначаных паводзін і дзейнасці, што выражана ў накіраванасці інтарэсаў [6].

У айчыннай сацыяльнай псіхалогіі дадзеную катэгорыю адным з першых даследаваў У. Б. Альшанскі. Пад каштоўнаснымі арыентацыямі ён разумее мэту, імкненні і жыццёвыя ідэалы, разглядаў іх у выглядзе сістэмы вызначаных норм, прынятых у групавой свядомасці. Па яго меркаванню, на індывідуальную сістэму каштоўнасцей ўплывае групавая свядомасць.

У псіхалагічнай навуцы з паняццем «каштоўнасныя арыентацыі» сустракаемся ў даследаваннях сістэмна-структурнага падыходу да вывучэння асобы. Шматлікія спробы вызначыць дакладнае месца каштоўнасных арыентацый у структуры асобы прывялі да з'яўлення разнастайных азначэнняў дадзенага паняцця. Калі асоба ўяўляе сабою еднасць двух узаемазвязаных падструктур: (чалавека як прыроднага арганізма і чалавека як сацыяльнай істоты), то «каштоўнасныя арыентацыі ўяўляюць сабою сукупнасць патрэбнасцей біёлагаматэрыяльных (сацыялізаваных), і сацыяльных», якія абумоўліваюць накіраванасць індывіда на вызначаныя аб'екты, уключаныя ў яго сістэму каштоўнасцей» [7, с. 23].

Псіхалагі Б. Г. Ананьеў, А. І. Данцоў, Г. Е. Залескі, А. М. Лявонцьеў, Ю. Р. Саарніт, М. С. Яніцкі разглядаюць каштоўнасныя арыентацыі як кампанент не толькі свядомасці, але і паводзін, які павінен уваходзіць у склад эмацыянальнага жыцця індывіда і ператварыцца ў яго перакананні як сістэму эталонаў, якая вызначае праграму паводзін індывіда ў дачыненні

да навакольнай рэчаіснасці і да самага сябе ў асобных сферах яго сацыяльнай дзейнасці, як сістэму каштоўнасных уяўленняў, якія функцыяніруюць у псіхіцы асобы.

Навукоўцы, якія даследуюць праблему псіхалогіі сэнсу (Дз. А. Лявонцьеў, Г. Л. Тульчынскі, Г. П. Шчадравіцкі і інш.), мяркуюць, што менавіта сэнс з'яўляецца падставой для пазнання свету, задае напрамак і актывізуе дзейнасць чалавека. Каштоўнасныя арыентацыі звязваюць у адзінае цэлае кагнітыўную, матывацыйную, эмацыянальную і іншыя сферы, інтэгруюць іх у адзіную сэнсавую сферу, чым надаюць асобе цэласнасць.

Дз. А. Лявонцьеў змяненне іерархіі каштоўнасных арыентацый лічыць крызісам у развіцці асобы. Патрэбнасці перажываюцца як ідэалы – канечныя арыенціры пажаданага стану спраў. У псіхалогіі каштоўнасная арыентацыя разглядаецца як важны структурны кампанент асобы, які адыгрывае ў яе жыццядзейнасці накіравальную ролю, арганізуе і рэгулюе яе актыўнасць [9].

У 90-х гг. XX ст. да каштоўнаснай праблематыкі звярталіся многія айчынныя даследчыкі. Каштоўнасці як праблему адносін суб'екта да аб'ектыўных вынікаў працы чалавека разглядаў Б. А. Чагін. Філасоф у паняцце вартасці ўключае адзнаку грамадскіх з'яў, іх аб'ектыўную значнасць у адпаведных гістарычных умовах. Ён аб'ядноўвае ў каштоўнасці аб'ектыўнае і суб'ектыўнае, абсалютнае і адноснае, мінулае, сучаснае і будучыню і лічыць, што такія падыход арганічна ўласцівы марксізму як філасофскаму і палітычнаму вучэнню. Ідэя аб шматфункцыянальнасці каштоўнасцей прывабная з пункту гледжання сучаснага падыходу да азначэння аксіялагічных феноменаў.

У. А. Васіленка не атаясамлівае паняцце «каштоўнасць» з паняццямі добра, нормы паводзін, ідэалу, ісціны. У адваротным выпадку нельга вылучыць спецыфіку праблемы каштоўнасцей. Спецыфіку каштоўнасці філасоф бачыць у моманце адзінства суб'екта і аб'екта, у функцыі дзвюх пераменных.

Фундаментальнасць для разгляду праблем аксіялогіі набывае філасофскае абгрунтаванне вартасцей А. Г. Драбніцкім, які адзначае, што за вартасцямі хаваецца праблема асобы і грамадства. Філасоф пацвярджае неабходнасць прывядзення ў адпаведнасць грамадскіх каштоўнасцей, якія прадстаўлены правіламі, ацэнкамі, і асабістых, дзе вылучаюцца імкненні, мэты, устаноўкі, схільнасці, жаданні, інтарэсы. Асаблівую ролю ў каштоўнасным засваенні рэчаіснасці даследчык адводзіць ідэалам. Яны ўвасабляюць чаканні і надзеі на заўтрашні дзень і супрацьстаяць рэчаіснасці ў якасці

належага. У ідэалах прысутнічае вызначаная супярэчнасць: з аднаго боку, у іх утрымліваецца нарматыўны сэнс, яны штосьці вызначаюць для чалавека, з'яўляюцца крытэрыем ацэнкі, а з другога – у рэальнай рэчаіснасці чалавек часта прыходзіць да іншых вынікаў, чым тых, што адлюстроўваліся ў ідэалах [5].

Па меркаванні К. К. Платонава, каштоўнасця арыентацыі здольны адекватна рэгуляваць паводзіны чалавека і праяўляцца ва ўсіх галінах дзейнасці. Яны з'яўляюцца галоўным сувязным звяном паміж асобай, яе ўнутраным светам і навакольным асяроддзем [16].

Прыкметны ўклад у развіццё аксіялагічнай тэорыі ўнёс пецябургскі навуковец М. С. Каган. Ён прапануе абгрунтаваны падыход да ацэнкі феномена каштоўнасці. У азначэнні вартасці ён адзначае важны аспект – яе рэфлексійна-эмацыянальную і регуляторную функцыі. Каштоўнасць – гэта «ўнутраны, эмацыянальна засвоены суб'ектам арыенцір яго дзейнасці, і таму яна ўспрымаецца ім як яго ўласная духоўная інтэнцыя» [8, с. 164]. Затым зазначае, што «каштоўнасці накіроўваюць, арыентуюць, рэгулююць зносіны людзей, гуртуючы адных і раз'ядноўваючы іншых, якія валодаюць іншымі каштоўнасцямі індывідаў» [8, с. 165]. Выхаванне вучоны кваліфікуе як працэс мэтанакіраванага фарміравання сістэмы каштоўнасцей, якія складаюць свет маладога чалавека.

Праблему каштоўнасцяў арыентацыі даследавалі педагогі А. М. Булынін, Д. І. Вадзінскі, К. У. Гаўрылавец, А. А. Грымаць, М. Г. Казакіна, І. Я. Лернер, А. Л. Руднева, І. Ф. Харламаў. Па ацэнцы І. Я. Лернера, каштоўнасця арыентацыі ляжаць у аснове станаўлення светапогляду. Фарміраванню светапогляду папярэднічае доўгі працэс выхавання каштоўнасцяў дачынення да разнастайных аб'ектаў рэчаіснасці, якія затым «абумоўліваюць выбіральнае дачыненне як да тых або іншых светапоглядных ідэй, так і да з'яў рэчаіснасці, кола якіх бясконца пашыраецца...» [10].

М. Г. Казакіна аксіялагічны аспект заключае ў ператварэнні аб'ектыўных каштоўнасцяў свету (нормы маралі, праца, ідэі гуманізму, служэнне грамадскім інтарэсам, асоба чалавека, адукацыя і інш.) у прадмет усведамлення і перажывання як асаблівых каштоўнасцяў стварэння, засваення і рэалізацыі.

Большасць аўтараў вызначае каштоўнасця арыентацыі як устаноўку асобы на тыя або іншыя сацыяльныя каштоўнасці, пераважныя адносіны да некаторых з іх, дынамічны стан гатоўнасці да вызначанай формы рэагавання, якое ўключае моманты пабуджэння да дзейнасці і накіраванасці.

Вывады

1. Сістэма каштоўнасцяў – гэта ўнутраны стрыжань культуры грамадства, звяно, якое аб'ядноўвае ўсе галіны духоўнай вытворчасці, усе формы грамадскай свядомасці.
2. Сістэма каштоўнасцяў – гэта дзейсны аспект грамадскай свядомасці, узятай у сукупнасці ўсіх яе форм. У сістэме каштоўнасцяў знаходзіць выражэнне мера рашучасці, гатоўнасці асобы да змянення свету, якая не застаецца стабільнай.
3. Сістэма каштоўнасцяў на вызначаным этапе развіцця грамадства канкрэтнага тыпу здзяйсняе ролю асновы для станаўлення патрэбнасцяў, інтарэсаў, мэт, планаў, сродкаў ажыццяўлення дзейнасці.
4. Сістэма каштоўнасцяў, якая характарызуе дадзенае грамадства або пэўнае культурнае асяроддзе, уяўляе вынік той духоўнай працы, якая здзяйсняецца ўсім грамадствам.

ЛІТАРАТУРА

1. Анісімов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., 1988.
2. Аристотель. Соч. В 4 т. М., 1984. Т. 4.
3. Гегель. Феноменология духа : пер с нем. СПб., 1993.
4. Грымаць А. А. Фарміраванне маральных ідэалаў школьнікаў : манаграфія. Мн., 2000.
5. Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М., 1977.
6. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1979.
7. Зуева С. О. Ценностные ориентации личности как фактор профессионального самоопределения учащихся педагогического лицея : дис. канд. психол. наук. Благовещенск, 2000.
8. Каган М. С. Философия теории ценности. СПб., 1997.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
10. Лернер И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категории науки // Советская педагогика. 1985. № 3. С. 52–57.
11. Материалы древней Греции. М., 1955.
12. Монтень М. Опыты. Книга 2–3. СПб., 1988.
13. Моральные ценности и личность. М., 1994.
14. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2 т. М., 1981. Т. 1.
15. Песталоцци И. Г. Что дает метод уму и сердцу // Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1981.
16. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986.
17. Сагатовский В. Н. Системный подход к классификации ценностей // Научные исследования и человеческие потребности. М., 1993.
18. Тугаринов В. П. Избранные философские труды. Л., 1988.

19. Фухте Н. Г. Ясное как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии. М., 1937.

classification of values. The author defines the degree of the influence that values make on the development of a personality.

SUMMARY

The article shows different ways of the interpretation of such notion as value and gives the

УДК

I. I. Цыркун, Н. А. Лысак, К. М. Арцямёнак

КАМП'ЮТЭРНАЯ ПАДТРЫМКА ПРЫНЯЦЦА ПЕДАГАГІЧНЫХ РАШЭННЯЎ ПРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ

Эфектыўнасць арганізацыі працэсу навучання ў многім залежыць ад адэкватнасці прымаемых педагагічных рашэнняў. Прыняць правільнае рашэнне – гэта значыць выбраць такую альтэрнатыву з ліку магчымых, якая ў максімальнай ступені пасадзейнічае дасягненню мэты. Педагагічныя рашэнні прымаюцца на ўсіх узроўнях арганізацыі працэсу навучання. Сама арганізацыя працэсу навучання ўяўляецца як сукупнасць прынятых педагагічных рашэнняў, звязаных паміж сабой педагагічнай інфармацыяй (каналамі камунікацыі).

Пры выбары адэкватнай стратэгіі арганізацыі працэсу навучання педагог улічвае вялікую колькасць супярэчлівых патрабаванняў і адпаведна ацэньвае варыянты рашэнняў па многіх крытэрыях. Большасць з вядомых педагогу крытэрыяў ацэньваюцца ім суб'ектыўна з вялікай ступенню няпэўнасці. Псіхалагічныя даследаванні пацвердзілі, што ў працэсе прыняцця рашэнняў суб'ект без дадатковай аналітычнай інфармацыі выкарыстоўвае спрощаныя, часам супярэчныя правілы [1].

Педагагічныя рашэнні выкладчыка будуць адэкватнымі, калі яны абапіраюцца на верагодную інфармацыю, якая атрымліваецца пры дапамозе сістэмнай дыягностыкі. Такім чынам, *дыягнастычны кампанент педагагічнай дзейнасці выступае асновай для прыняцця педагагічных рашэнняў аб эфектыўнай стратэгіі арганізацыі працэсу навучання.*

Э. А. Трахтэнгерц у праблеме падтрымкі прымаемых рашэнняў справядлівым лічыць тэзіс, што «признанием фактора субъективности нарушен фундаментальный принцип методологии исследования операций: поиск объективно оптимального решения» [2, с. 20]. Ён звяртае ўвагу і на тое, што камп'ютэрная падтрымка працэсу прыняцця рашэнняў заснавана на фармалізацыі метадаў атрымання зыходных і прамежавых ацэнак, што даюцца

асобай, якая прымае рашэнне, і алгарытмізацыі самога працэсу выпрацоўкі рашэння.

Для павышэння аб'ектыўнасці педагагічнага дыягназу і адэкватнасці педагагічных рашэнняў варта прапанаваць камп'ютэрную падтрымку прыняцця педагагічных рашэнняў. З гэтай мэтай намі распрацаваны *Камп'ютэрны дыягнастычны комплекс вучэбных магчымасцей.*

Сістэмы падтрымкі прыняцця рашэнняў найбольш развіты ў такіх галінах навукі, як тэхніка, эканоміка і медыцына. Яны прызначаюцца для рашэння слабаструктураваных і неструктураваных задач (задачи, што маюць толькі якаснае апісанне).

Камп'ютэрная педагагічная дыягностыка ў дадзены момант перажывае перыяд станаўлення. Яна з'яўляецца адным з напрамкаў дыягнастычных даследаванняў, што звязаны з выкарыстаннем новых інфармацыйных тэхналогій ва ўмовах педагагічнага працэсу: пры стварэнні дыягнастычнага інструмента, пры правядзенні абследавання, пры аналізе атрыманых даных. Прымяненне камп'ютэрнай сістэмы падтрымкі прымаемага рашэння для педагога адкрывае магчымасць параўнання ўласных ацэнак з аб'ектыўнымі дыягнастычнымі данымі і рэкамендацыямі, якія выдаюцца камп'ютэрнай праграмай.

«Компьютеризированный диагностический комплекс учебных возможностей» представляет совокупность диагностических методов, приемов и средств, является целостным образным для включения его инструментария в структуру организации процесса обучения [3].

Сістэма стваральным элементам камп'ютэрнага дыягнастычнага комплексу з'яўляецца параметр *вучэбных магчымасцей.* Дадзены параметр намі разглядаецца як *інтэгратыўны паказчык працэсу навучання, які адлюстроўвае дасягнуты і патэнцыяльна магчымы ўзровень пазнавальнага, дзейснага і асобас-*

нага развіцця вучняў, а таксама ступень эфектыўнасці арганізацыі іх вучэбна-пазнавальнай дзейнасці.

Вучэбныя магчымасці, як дамінуючы дыягнастычны параметр, прадстаўлены двума кампанентамі: здольнасць да навучання і вучэбная працаздольнасць [4]. Дадзеныя крытэрыі ўтрымліваюць наступныя пераменныя: обучанасць, валоданне інтэлектуальнымі ўменнямі, пазнавальная самастойнасць, фізічная працаздольнасць, адносіны да вучобы. Пераменныя ў сваю чаргу характарызуюцца наступнымі паказчыкамі: каэфіцыенты засваення, аўтаматызацыя, усвядомленасць ведаў; уменні самастойнай работы, пазнавальныя матывы, пазнавальная ініцыятыва, пачуццёвасць да аказваемай дапамогі; інтарэс да вучэння, настойлівасць, мэтанакіраванасць [5].

Інструментарый «Камп'ютэрнага дыягнастычнага комплексу вучэбных магчымасцей» распрацаваны на аснове падыходу, дзе канструюецца поўнаасцю новы дыягнастычны інструмент (апытальнік, анкета, тэст і карта), у якім максімальна ўлічваецца спецыфіка канкрэтнай дыягнастычнай задачы. Яна вырашаецца шляхам мэтанакіраванага падбору тэставых стымуляў, фармулёўкі асобных пытанняў і заданняў, выкарыстання тэрміналогіі, якая характэрна для педагогічнай навукі. Рэалізацыя гэтага падыходу звязвалася з тэарэтычнай прапрацоўкай дамінуючага параметра «вучэбныя магчымасці» і з абгрунтаваннем кожнага дыягнастычнага інструмента. Распрацаваная сістэма зыходных прымет вымяраемага паняцця задавальняе наступным патрабаванням: паўната апісання, эканомнасць апісання, дакладная структураванасць сістэмы прымет, колькасная пэўнасць. Заўважым, што пэўнасць неабходна для правядзення эмпірыка-статыстычнага аналізу. Дыягнастуемыя прыметы выражаны і ў якаснай, і ў колькаснай шкалах, прычым кожнай з іх прысвоены вагавы каэфіцыент.

Вучань даследуецца і на аснове: самацэннак, ацэнак педагогаў-прадметнікаў, псіхолога і медыцынскага работніка, што дазваляе сабраць даныя трох відаў:

L – даныя, якія атрымліваюць на аснове раней выкананых даследаванняў, дзе зафіксаваны вопыт і прадукты мінулай дзейнасці даследуемага;

T – даныя, якія фіксуюць паказчыкі дасягненняў, што ў час даследавання ў найменшай ступені падвяргаюцца свядомай рэфлексіі;

Q – даныя, якія ўтрымліваюць інфармацыю аб самаацэнках даследуемага.

«Камп'ютэрны дыягнастычны комплекс вучэбных магчымасцей» складаецца з двух модулей: экспрэс дыягностыкі і комплекснай

дыягностыкі. Кожны модуль прадугледжвае запаўненне анкет, апытальнікаў, дыягнастычных карт.

Абагульненыя даныя назапашваюцца ў выглядзе індэксаў у матрыцы-накапляльніку, што для дыягноста, які праводзіць даследаванне, прадстаўлена ў выглядзе «Выніковых дыягнастычных карт» асобна па двух модулях. Выніковая інфармацыя ў картах утрымлівае: значэнне кумулятыўнага індэкса вучэбных магчымасцей, колькасную ацэнку кожнага паказчыка, ступень верагоднасці самаацэнак падыспытнага, тыпалагічную групу, да якой ён належыць.

У адпаведнасці з гэтымі данымі камп'ютэрная праграма ажыццяўляе выбар адэкватнай педагогічнай *стратэгіі арганізацыі працэсу навучання вучня* на аснове прыналежнасці яго да той ці іншай тыпалагічнай групы. Вызначаны характарыстыкі пяці тыпалагічных груп вучняў па ўзроўні вучэбных магчымасцей: моцныя, сярэдне-моцныя, сярэднія, сярэдне-слабыя, слабыя. Педагогічная стратэгія навучання кожнага вучня на базе дыягнастычных даных выступае як інварыянт агульнага кантэксту арганізацыі працэсу навучання.

Педагогічная дыягностыка праводзіцца ў рэжыме дыялога падыспытнага з камп'ютэрам і не патрабуе ад яго спецыяльных навыкаў работы. Праграмная рэалізацыя «Камп'ютэрнага дыягнастычнага комплексу вучэбных магчымасцей» намі выканана для камп'ютэраў, якія працуюць з аперацыйнай сістэмай Windows 95/98/NT/ME/XP. Пры рабоце з камп'ютэрам у асяроддзі Windows узнікаюць як дадатковыя магчымасці, якія спрошчваюць збор, апрацоўку і збераганне даных пры выкарыстанні лакальнай сеткі навучальнай установы, так і магчымасць перасылкі неабходных інфармацыйных даных з дапамогай Internet.

Прывядзем прыклады дыялогавых акон «Камп'ютэрызаванага дыягнастычнага комплексу вучэбных магчымасцей» (рыс. 1–2).

За кошт аўтаматызацыі дыягнастычных працэдур у працэсе выканання «Камп'ютэрнага

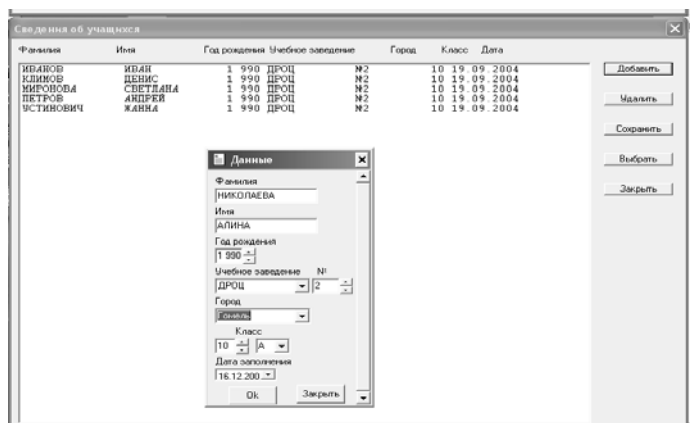


Рис. 1. Акон «Звесткі аб вучнях»

дьягнастычнага комплексу вучэбных магчымасцей» намi выяўлены шэраг станоўчых эфектаў арганізацыйнага і змястоўнага характару. Пералічым некаторыя змястоўныя перавагі камп'ютэрнага дьягнастычнага комплексу:

- магчымасць ажыццяўляць збор і збераганне даных аб суб'ектах арганізуемага працэсу навучання (аб вучні і педагогу);
- дьягнаставаць аб'ектыўныя педагогічныя з'явы (крытэрыі і паказчыкі параметра «вучэбныя магчымасці»);
- генерыраваць магчымыя педагогічныя рашэнні і выбіраць найбольш адэкватнае (стратэгію арганізацыі працэсу навучання на аснове мадэлей-прадпісанняў);
- магчымасць варыятыўнай распрацоўкі зместу апытальнікаў з улікам спецыфікі кантынгентна і задач дьягностыкі.

Камп'ютэрны дьягнастычны комплекс у арганізацыйным плане мае магчымасці:

- вызваліць педагога, які выконвае прафесійную пазіцыю дьягноста, ад працаёмкіх аперацый, сканцэнтраваць яго ўвагу на рашэнні толькі прафесійных задач;
- забяспечыць пастаянны абмен інфармацыяй аб эфектыўнасці прымаемых рашэнняў, узгадняць групавыя рашэнні педагогаў і спецыялістаў сістэмы адукацыі;
- апэратыўна атрымаць і павысіць дакладнасць рэгістрацыі рэзультатаў;
- выключыць памылкі пры апрацоўцы зыходных даных пры масавых абследаваннях і ў кароткія тэрміны;
- павысіць узровень стандартызацыі арганізацыйных умоў дьягнастычных працэдур за кошт аднолькавага інструктавання падвышаных і прадастаўлення ім заданняў;
- дазваляць падвышанаму быць больш адкрытым і натуральным;
- скрыць ад падвышаннага тэхналогію атрымання выніковых паказчыкаў;
- змясціць атрыманую інфармацыю ў камп'ютэрны банк даных для наступнага выкарыстання або распячатаць выніковую дьягнастычную карту (у тэкставым рэдактары MS Word), якая ўключае педагогічны дьягназ.

У гэтых умовах прымаемыя педагогічныя рашэнні грунтуюцца на аб'ектыўных дьягнастычных даных, што характарызуець студэнта (вучня).

The image shows three overlapping windows from a software application. The first window, titled 'Общие сведения об уч...', contains fields for 'Фамилия' (MIRONOVA), 'Имя' (СВЕТЛАНА), 'Год рождения' (1990), and a list of 'Выполненные тесты' including 'Ученик', 'Учитель', 'Психолог', and 'Медработник'. The second window, titled 'МИРОНОВА СВЕТЛАНА', shows 'Рост (см)' (165), 'Вес (кг)' (47), 'Зрение' (Left: Normal, Right: Normal), 'Утомляемость физическая (A,B,C)' (A), 'Общая оценка здоровья (A,B,C,D)' (A), and 'Хроническое заболевание' (Allergies). The third window, also titled 'МИРОНОВА СВЕТЛАНА', shows 'Сила процессов нервной системы' (B/A), 'Тип темперамента' (Сангвиник), 'Утомляемость' (B), 'Мотивация' (Dominant motive: познавательный), 'Уровень учебно-познавательных мотивов' (B), and 'Интерес к учебной деятельности' (B).

Рыс. 2. Дыялогаваыя вокны «Агульныя звесткі аб вучні», «Рэзультат абследавання медыцынскім работнікам», «Рэзультат абследавання псіхалагам»

Прымяненне такой тэхналогіі прадугледжвае распрацоўку алгарытма, які дазволіць арганічна ўключыць камп'ютэрную падтрымку прымаемых педагогічных рашэнняў у арганізацыю працэсу навучання.

Згодна са структурай педагогічнай дзейнасці намi выяўлена, што *дьягностыка* з'яўляецца пачатковым этапам прафесійнай дзейнасці педагога па кіраванні вучэбным працэсам. Яна з'яўляецца і завяршальным этапам вырашэння педагогічнай задачы (выяўленне рэзультатыўнасці педагогічнага ўзаемадзеяння і ацэнка эфектыўнасці выкарыстаных педагогічных сродкаў). Такім чынам, дьягностыка пераважае на пачатковым і завяршальным этапах у сілу таго, што педагогічная дзейнасць мае цыклічны характар і не вычэрпваецца вырашэннем адной педагогічнай задачы (прыняццем аднаго педагогічнага рашэння). Да таго ж дьягнастычная інфармацыя быццам пранізвае ўсю структуру педагогічнай дзейнасці, надаючы ёй усвядомлены і кіруемы характар.

Менавіта таму алгарытм эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагогічнай дьягностыкі можна ўявіць у наступным выглядзе:

- сістэмная дьягностыка вучэбных магчымасцей вучняў;
- тыпалогія вучняў па ўзроўні вучэбных магчымасцей;
- выбар адэкватнай стратэгіі кіравання вучэбна-познавальнай дзейнасці вучняў і адбор дамінуючай мадэлі-прадпісання для кожнай тыпалагічнай групы;
- рэалізацыя педагогічнай стратэгіі ў адпаведнасці з мадэллю-прадпісаннем;
- рэфлексія і карэкцыя эфектыўнасці арганізацыі працэсу навучання;
- вызначэнне новага дьягнастычнага запыту.

Пры выкарыстанні «Камп'ютэрнага дыягнастычнага комплексу вучэбных магчымасцей» адбываецца аптымізацыя вышэйпрадстаўленага алгарытма, паколькі тры першыя яго этапы выконвае камп'ютэрная праграма.

«Камп'ютэрызаваны дыягнастычны комплекс вучэбных магчымасцей» быў апрабаваны на базе дзіцячых рэабілітацыйна-аздараўляльных цэнтраў Гомельскай вобласці, Мінскай педагогічнай гімназіі № 3, на педагогічнай практыцы студэнтаў БДПУ і пацвердзіў сваю эфектыўнасць.

ЛІТАРАТУРА

1. Современная психология : справ. руководство. М., 1999.
2. Трахтенгерц Э. А. Компьютерная поддержка принятия решений. М., 1998.

УДК

ПРАБЛЕМЫ САЦЫЯЛІЗАЦЫІ ДЗЯЦЕЙ, ЯКІЯ СТРАЦІЛІ СЯМ'Ю

Важнейшая сацыяльная функцыя сям'і – выхаванне і развіццё дзяцей, сацыялізацыя падрастаючага пакалення. Выхаваўчы патэнцыял сям'і ўключае не толькі яе магчымасці ў сферы духоўна-практычнай дзейнасці бацькоў, накіраванай на фарміраванне ў дзяцей пэўных якасцей, але і тыя, якія закладвае сямейнае мікраасяроддзе, спосаб жыцця сям'і ў цэлым.

Крызіс важнейшай сацыяльнай функцыі сям'і спараджае негатыўны, дэфармаваны і скажоны вобраз сям'і, які адбываецца на развіцці чаканняў падрастаючага пакалення ў адносінах сваёй будучай сям'і. Любы тып сямейнай дэзарганізацыі (парушэнні ў міжасобасных унутрысямейных адносінах, дэфіцыт эмацыянальна-асобасных кантактаў бацькоў з дзецьмі, дэфекты выхавання ў сям'і, адрыв дзіцяці ад сям'і) прадугледжвае фарміраванне асобасных і паводзінскіх адхіленняў у дзяцей, паколькі прыводзіць да ўзнікнення псіхатраўміруючай сітуацыі – пазбаўленне натуральных сямейных умоў жыцця і развіцця [2].

Цяжка адбываецца на псіхічным развіцці дзяцей жыццё ў няўдачнай сям'і, але яшчэ цяжэй перажываецца імі адрыв ад сям'і. Як паказвае вопыт работы з дзецьмі-сіротамі, дзіця любога ўзросту немагчыма падрыхтаваць да перанясення адрыву ад сям'і. У выпадку пазбаўлення бацькоўскіх правоў дзяцей забіраюць з сям'і, пазбаўляюць сувязей з роднымі і блізкімі. Можна гаварыць аб тым, што забраць

3. Технологические аспекты организации учебного процесса в детском реабилитационно-оздоровительном центре : сб. метод. материалов. Мн., 2004.
4. Цыркун И. И. Инновационная культура учителя-предметника. Мн., 1996.
5. Артеменок Е. Н. Инструментарий методики системной диагностики учебных возможностей учащихся // Актуальные проблемы педагогических исследований. III Аспирантские чтения. Мн., 2004.

SUMMARY

This article considers «The computer's complex of the educational possibilities' diagnostic» have been worked out by authors. Diagnostic data got with its help are the basis for acceptance of adequate pedagogical decisions to raise the effectiveness of the teaching process's organizations.

А. С. Вернікоўская

дзіця з няўдачнай сям'і з'яўляецца траўмай, а парушэнні, што развіваюцца пасля перажытай псіхалагічнай траўмы, закранаюць усе ўзроўні чалавечага функцыяніравання (асобасны, міжасобасны, сацыяльны, фізіялагічны, псіхалагічны, саматычны і да т. п.), што прыводзіць да стойкіх асобасных змяненняў. Тэарэтычны аналіз псіхалага-педагогічных даследаванняў (Л. М. Галігузава, І. У. Дубровіна, Т. М. Землянхіна, С. Ю. Мешчаракова, В. С. Мухіна, М. І. Лісіна, А. М. Прыхажан, А. Р. Рузская, Н. М. Талстых, Л. М. Царагародцава і інш.) сведчаць аб тым, што па сваім псіхічным развіцці дзеці, якія выхоўваюцца без апекі бацькоў, адрозніваюцца ад аднагодкаў, якія растуць у сям'і. Дзеці-сіроты маюць такую спецыфіку псіхічнага развіцця, якая не можа быць вызначана па крытэрыі нормы і паталогіі і ідзе па асаблівым шляху. У іх фарміруюцца спецыфічныя рысы характару, асаблівыя паводзіны, адметнае асобнае развіццё; пры гэтым нельга лічыць яго лепшым або хужэйшым, яно проста іншае [8].

У гэтай сувязі ўзнікла неабходнасць прааналізаваць вядучыя канцэптuallyныя падыходы да пытанняў псіхалогіі развіцця асобы дзіцяці, якое выхоўваецца па-за сям'ёй.

У канцэпцыі псіхічнай дэпрывацыі (Й. Лангмейер, З. Мацейчык) развіццё асобы дзіцяці, якое выхоўваецца па-за сям'ёй, ажыццяўляецца праз канфлікты ў знешнім і ўнутраным плахах: у знешнім – паміж асобай і грамадствам, ва ўнутраным – паміж трыма субстанцыямі

асобы: звыш-«Я» (сацыяльныя нормы, забароны, цензура сумлення); «Я» (усведамляльны свет асобы); «Яно» (неўсвядомленыя, нерэалізаваныя, падаўленыя схільнасці). Зыходзячы з гэтага, заканамернасці развіцця асобы дзіцяці, якое страціла сям'ю, выводзяцца з даследавання дынамікі і задавальнення розных патрэбнасцей і матываў. У якасці асобаснай дамінанты прыхільнікі гэтай канцэпцыі выдзяляюць дэпрывацыю як асаблівы псіхічны стан дзіцяці, які ўзнікае ў выніку працяглага абмежавання ва ўмовах дзіцячага дома асноўных псіхічных патрэбнасцей і выражаецца ў наступных тыпах: сенсорнай, кагнітыўнай, эмацыянальнай, сацыяльнай [4].

Канцэпцыя сацыяльнай сітуацыі развіцця (Л. С. Выгоцкі, Л. І. Бажовіч) грунтуецца на наступным палажэнні: «детермінанты псіхічнага развіцця асобы дзіцяці, утратившего попечение родителей, находятся в ситуации социального взаимодействия с другими людьми, прежде всего со взрослыми» [9, с. 25–26]. У ходзе зносін і сумеснай дзейнасці ва ўмовах дзіцячага дома не проста засвойваюцца ўзоры сацыяльных паводзін, але і фарміруюцца асноўныя псіхалагічныя структуры, што вызначаюць у далейшым усю плынь псіхічных працэсаў асобы дзіцяці, пазбаўленага сямейнага акружэння. Тэрмінам «сацыяльная сітуацыя» даследчыкі абазначылі асаблівае спалучэнне знешніх умоў і ўнутраных працэсаў развіцця дзіцяці, якое страціла сям'ю і з'яўляецца тыпічным для кожнага ўзроставага этапа і абумоўлівае як дынаміку псіхічнага развіцця на працягу адпаведнага перыяду жыцця, так і новыя, якасна своеасаблівыя псіхалагічныя ўтварэнні. Даследчыкі ўстанавілі, што адносіны да будучага, жыццёвыя планы, часавая перспектыва ў многім вызначаюцца «соцыальнай сітуацыяй развіцця дзіцяці» [9].

У канцэпцыі скажонай структуры самапазнання (І. У. Дубровіна, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна, А. М. Прыхажан, Н. М. Талстых) асоба дзіцяці, якое страціла сям'ю, разглядаецца з пазіцыі станаўлення яго самапазнання, але ёсць уяўленне аб сабе, адносіны да сябе, вобраз «Я», самаацэнкі. Дзіця, якое пазбавілася бацькоўскай апекі, мае шэраг асаблівасцей: не ўсведамляе і не прымае сябе як асобу, у яго фарміруюцца неадэкватныя сацыяльныя чаканні, часцей за ўсё яно арыентуецца на знешняе акружэнне, на прыстасаванне, на прызнанне ў сваім асяроддзі праз фізічную сілу, агрэсію, асацыяльныя формы паводзін; пазбаўлены магчымасці ідэнтыфікацыі па полу з-за перавагі жанчын сярод персанала; адсутнічаюць матывы і ўяўленні, што звязаны не толькі з будучым, але і з мінулым; жыве па

групавым маральным нарматыве, арыентуецца на групавое сумленне, паруку, грунтуецца на групавым «Мы», не дыферэнцыруе асабістыя правы і абавязкі [5; 7–8].

Адным з важных крытычных фактараў, што вызначаюць асаблівую мадэль сацыялізацыі дзяцей-сірот, з'яўляецца адсутнасць станоўчага ўплыву сям'і. Менавіта ў сям'і, пры дапамозе механізмаў сацыялізацыі (падмацаванне, разуменне, перайманне, матывацыя, імітацыя, ідэнтыфікацыя), закладваецца фундамент станаўлення маральнай пазіцыі дзіцяці, якая ў далейшым вызначае ўстаноўкі да будучага сямейнага жыцця, вобраз сваёй сям'і. Змест набываемага ў працэсе дамашняга сацыяльнага вопыту абумоўлены ўсёй атмасферай бацькоўскага дома. Спосаб жыцця бацькоў робіць на дзяцей такое моцнае ўздзеянне, што на працягу жыцця яны жадаюць яго паўтарыць [3]. Большая частка засвоеннага дзецмі ў сям'і вопыту жыцця пераходзіць у падсвядомасць. Падсвядомая праграма «спадчыны продкаў», закладзеная ў чалавеку сям'ёй, дзейнічае на працягу ўсяго жыцця і фарміруе жыццёвыя мэты, вызначае ўстоі, перакананні, каштоўнасці, уменне выражаць пачуцці. Вобраз сям'і, што сфарміраваўся ў дзяцінстве, у многім вызначае ўстаноўкі ў адносінах да будучага сямейнага жыцця [6].

Адсутнасць першаснай мадэлі, якой з'яўляецца сям'я, у выхаванцаў сіроцкіх устаноў спарджае непаўнацэннае засваенне сацыяльнага вопыту, сістэм сацыяльных сувязей і адносін, іх узнаўлення, узаемадзеяння з сацыяльным асяроддзем; дэфармацыю уяўленняў аб сацыяльных ролях па ўзоры «муж – жонка», «бацькі – дзеці», «дзеці – бацькі», «дзеці – дзеці», гэта значыць структурных характарыстык сям'і, уяўляючых яе сацыяльна-псіхалагічнае і маральнае адзінства. Вызначым асноўныя праблемы сацыялізацыі дзяцей у межах дзіцяча-бацькоўскіх адносін.

- Дзеці, выхаванцы дзіцячых дамоў, з'яўляюцца носьбітамі негатыўнага маральнага вопыту папярэдняга «сямейнага» жыцця, калі ў працэсе «сямейнага выхавання» асноўным арыенцірам у станаўленні маральнасці дзіцяці з'яўляецца негатыўны прыклад бацькоў. Прычым дзіця не ацэньвае часта амаральныя паводзіны блізкіх людзей як негатыўныя. На ўзроўні дзіцячай падсвядомасці яно застаецца нормай, арыенцірам ва ўласных учынках.
- Дзіця, якое выходзіць з дзіцячым доме, пазбаўлена магчымасці засвойваць першасныя ўяўленні аб сваіх будучых сямейных абавязках і функцыях, ролевых паводзінах у сям'і. Галоўная цяжкасць для дзіцяці з

дзіцчага дома заключаецца ў засваенні ролевай пазіцыі; члена сям'і, сына або дачкі, паколькі ў яго, як правіла, няма нармальных сямейных адносін, уяўлення аб выхаванні ў сям'і. Калі запытаць дзяцей з сям'і: «Хто ты ў сям'і?», то адказ, як правіла, такі: «Дачка, сын». А выхаванцы дзіцячых дамоў у першую чаргу называюць сваё імя, указваюць, вучнем якога класа яны з'яўляюцца. Ім цяжка ўсведамляць сябе сынам або дачкой, а яшчэ складаней – братам або сястрой.

- Ва ўмовах дзіцчага дома, у параўнанні з сям'ёй, абцяжарана выхаванне неабходных сямейна-бытавых навыкаў, звязаных з вядзеннем хатняй гаспадаркі, прыгатаваннем ежы, размеркаваннем сямейнага бюджэта і да т. п.
- Сям'я – бацькі і блізкія сваякі, іх спосаб жыцця, змест зносін і стыль узаемаадносін садзейнічаюць узнікненню ў дзяцей пэўных эталонаў, узораў мужчынскіх і жаночых якасцей, паняццяў мужнасці і жаночасці, паводзінскіх форм, рэакцый, стылю адносін аднаго да другога, дае магчымасць непасрэднага назірання сямейна-бытавых адносін, правоў і абавязкаў мужа і жонкі, бацькоў.

Усяго гэтага практычна пазбаўлены дзеці, якія засталіся без апекі бацькоў і тыя, хто выходзіць па-за сям'ёй. Адсутнасць сям'і пэўным чынам уплывае на характар іх псіхасексуальнай ідэнтычнасці, на асаблівасці разумення ролі і функцый мужчыны і жанчыны ў грамадстве. Менавіта дзеці, якія выходзіць ў дзіцячым доме, маюць больш абмежаваныя магчымасці бачыць асаблівасці паводзін і адносін аднаго да другога, успрымаць сямейныя адносіны і ўдзельнічаць у іх. Дарослых выхаванцы ў асноўным назіраюць пры выкананні імі сваіх прафесійных абавязкаў. Хлопчыкі ў дзіцячых дамах пазбаўлены падчас магчымасці ідэнтыфікацыі па полу, паколькі тут мала мужчын, няма з каго браць прыклад. У сілу групавога «Мы» дзяўчынкі часта запазычваюць агрэсіўныя формы паводзін. Менавіта таму фарміраванне псіхасексуальнай ідэнтычнасці адбываецца ў іх з прыкметным скажэннем; на практыцы выхаванцы нярэдка праяўляюць неадпаведнасць сваім поларолевым паводзінам. У сям'і фарміраванне поларолевых арыентацый дзяцей накіроўваецца бацькамі, тады як у дзіцячым доме аналагічныя функцыі выконвае група аднагодкаў, кожны з якіх выпрабуе дэфіцыт эмацыянальнага кантакта з дарослымі – эфект бацькоўскай дэпрывацыі. Іншымі словамі, для растурых у сям'і дзяцей асяроддзе аднагодкаў стварае неабходныя ўмовы для ўмацавання і апрацоўкі поларолевых стэрэатыпаў, а для растурых па-

за сям'ёй – замяняе бацькоў, фарміруючы гэтыя стэрэатыпы.

- Павышаная каштоўнасць сям'і і недастатковы вопыт жыцця ў ёй садзейнічаюць ідэалізацыі з выхаванцамі дзіцячых дамоў узаемаадносін у сям'і, вобразе сем'яніна (А. Д. Вінаградава, І. У. Дубровінай, А. І. Іванова, Г. С. Красніцкая, Р. В. Аўчарава, А. Р. Рузская, Л. І. Смагіна, А. А. Смірнова, Л. М. Шыпіцынай). У структуры каштоўнасцей дзяцей-сірат сям'я застаецца непакіслай. Пры гэтым жаданне мець блізкіх, патрэбнасць у сям'і і стварэнне ідэалу сям'і ў дзяцей-сірат выражаны вастра, чым у дзяцей, якія выходзіць ў нармальным умовах. Ва ўяўленні дзяцей-сірат складваюцца дзве мадэлі сям'і: станоўчая і адмоўная. Са станоўчай мадэллю сям'і звязаны радасны эмацыянальны стан дзіцяці – чаканне свята, дзіця ідэалізуе свой жыццёвы вопыт выхавання ў сям'і. Яно часта не можа канкрэтызаваць сваё светаадчуванне, разуменне станоўчай мадэлі, якая расплыўчатая, не напоўнена канкрэтнымі бытавымі дэталямі, хаця і вельмі эмацыянальна насычана. З адмоўнай – канкрэтны вобраз таго, якімі гэтыя ўзаемаадносіны не павінны быць, не павінны валодаць муж, жонка, бацька, маці. Суцэльна гэтых двух узораў спараджае канфліктную сістэму патрабаванняў: ідэалізаваных і няпэўных, з аднаго боку, і надзвычай нізкіх, абмежаваных выкананнем элементарных норм паводзін – з другога. Канфліктная сістэма патрабаванняў, аднесеная толькі да аднаго боку ўзаемаадносін – сямейнага, можа адмоўна паўплываць на фарміраванне адэкватных уяўленняў аб жаночасці і мужнасці і, у выніку, сказіць нармальны працэс станаўлення псіхасексуальнай ідэнтычнасці. Як адзначаюць І. У. Дубровіна і А. Р. Рузская, «выпускнікі дзіцячых інтэрнатных устаноў або ўвогуле не ствараюць сям'ю, або іспытваюць значныя труднасці ў стварэнні сям'і і яе захаванні. Яны з трудом уступаюць у сям'ю мужа або жонкі, не ў стане стварыць цэлыя, вольныя ад залежнасці аднаго ад другога адносіны з жонкай або мужам. У іх хутка пераважае першапачатковая прыкметнасць, змест і характар адносін з жонкай або мужам не змяняюцца з годамі, іх характар застаецца пераважна пэўным і незалежным ад змяненняў у жыцці» [8, с. 244].

Нягледзячы на неспрыяльныя абставіны ў сям'і, амаральнасць бацькоў, добраахвотнае адмаўленне ад дзяцей, выхаванцы часта пакутуюць па жывых бацьках, імкнуцца вярнуцца да мінулага жыцця, у якім у іх ёсць або была, як ім здаецца бацькоўская любоў.

Аналіз псіхолога-педагогічных даследаванняў (І. Ф. Дзяменцьева, Г. С. Красніцкая, Л. Я. Аліферэнка, Т. І. Шульга) і вопыт работы аўтара ў інтэрнацкай установе дазволілі выявіць ацэнку выхаванцамі сваіх бацькоў, пачуцці да пакінуўшых іх бацькоў.

Дашкольнікі працягваюць любіць сваіх бацькоў, сумуюць па іх. Многія ідэалізуюць бацькоў, лічаць іх добрымі, але пры гэтым зусім не памятаюць, што бацькі іх жорстка збівалі, астаўлялі адных без ежы на некалькі дзён і г. д. Успамінаючы бацькоў, дзеці характарызуюць іх толькі са станоўчага боку.

У дзяцей малодшага і сярэдняга школьнага ўзросту ацэнка бацькоў бліжэй да адэкватнай, рэальнай. Надзея на тое, што бацькі, змяняцца (або ўжо змяніліся), сталі добрымі, заўсёды жыве ў іх душы. Па іх уяўленнях, апісаннях бацькі змяніліся адразу, як у іх адабралі дзяцей («перасталі піць, спрачацца», «уладкаваліся на работу», «аплачваюць кватэру», «дома ёсць ежа», «хочуць забраць мяне дадому» і да т. п.). Назіраецца, што многія выхаванцы змірыліся з тымі абставінамі, якія панавалі ў іх сям'і, прымаюць іх як належнае. Гэта адбываецца таму, што дзецям няма з чым параўнаць свой вопыт жыцця ў сям'і.

Выхаванцы старэйшага школьнага ўзросту, выпускнікі дзіцячага дома (78 %), захоўваюць устаноўку на бацькоў (зберагаюць фотаздымкі, сямейныя рэліквіі: асабістыя хатнія рэчы, цацкі і інш) і жадаюць вярнуцца ў сям'ю. Яны ацэньваюць бацькоў станоўча, асуждаюць жа ўмовы жыцця, у якіх тыя апынуліся, або паводзіны бацькоў, выкліканыя такім асяроддзем, але не іх саміх. Яны шкадуюць бесталковых маці і бацьку і мараць, стаўшы дарослымі, дапамагчы ім стаць на ногі, выправіцца. Ёсць выпускнікі (28 %), якія адвргаюць сваіх «гора-бацькоў» і выражаюць імкненне не паходзіць на іх.

Выхаванцы дзіцячага дома па-ранейшаму працягваюць гарача любіць сваю сям'ю, бацькоў, апраўдваюць іх учынкi і паводзіны, мараць аб вяртанні дадому. Гэтым у многім можна тлумачыць уцёкі дзяцей з дзіцячага дома, цяжкасці адаптацыі да жыцця ў ім, неўспрымальнасць да выхаваўчых уздзеянняў, закрытасць да сацыяльнага вопыту, адсутнасць даверу да людзей, акружаючых іх, і тых, хто клапоціцца аб іх.

У сувязі з гэтым неабходны пошук сацыяльна-псіхалагічных і педагогічных сродкаў і тэхналогій, здольных стварыць умовы, у якіх дзіця зможа адэкватна сацыяльна развівацца, нягледзячы на адсутнасць сям'і; забяспечваць нівеліраванне вынікаў недабротворных уплываў вымушанай сацыял-дэпрывацыі на развіццё дзяцей; садзейнічаць пераадоленню дэфіцыту

сацыяльнага вопыту, актыўнаму фарміраванню Я-канцэпцыі. Пры гэтым важна, каб у выхаванцаў не стваралася скажонае (ідэалізаванае) ўяўленне аб сям'і. Не гульня ў «сям'ю», не стварэнне падобнасці сям'і, а адносіны клопату, супрацоўніцтва, падтрымкі і ўзаемнай адказнасці павінны стаць асноўнымі і забяспечыць фарміраванне сацыяльнасці дзіцяці.

ЛІТАРАТУРА

1. *Кобринский М. Е.* Социально-педагогическая поддержка детей в условиях депривации. Мн., 2001.
2. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / под ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 2000.
3. *Куликова Т. А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебное пособие. М., 2000.
4. *Лангмейер Й., Матейчик З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
5. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. М., 1991.
6. *Олиференко Л. Я. и др.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие. М., 2002.
7. *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Дети без семьи. М., 1990.
8. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990.
9. *Сидорова Л. К.* Организация и содержание работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. М., 2004.

SUMMARY

They analyse leading conceptual approaches to psychological questions of personal development of child, who was brought up of the family. Factor which determines a particular model of socialization of orphans is lack of positive influence of the family. Just family by means of mechanisms of socialization defines the purpose of future domestic life, type of family. In view of absence of primary model which is the family, intimates of Children's homes don't master fully social experience, systems of social relations and contacts, their reproduction; deformation of concept about social roles in the image of «husband-wife», «parents-children», «children-children».

УДК

С. В. Мацыеўская

КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫЯ ФАРМІРАВАННЯ ПРАФЕСІЙНЫХ УМЕННЯЎ НАСТАЎНІКА МУЗЫКІ СРОДКАМІ ТЭАТРАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ

Падрыхтоўка педагогічных кадраў у сучасных умовах мае якасна новы змест – адбываецца працэс рэфармавання, уводзіцца шматступеньчатая падрыхтоўка спецыялістаў, створаны новыя тыпы педагогічных навучальных устаноў. Дадзеная сітуацыя спараджае пытанні, што звязаны з асаблівасцямі падрыхтоўкі спецыялістаў.

Інтэрэсы эфектыўнага рэфармавання прафесійнай адукацыі, у тым ліку музычнай, прывядзенне яе ў якасна новы стан патрабуюць аптымізацыі яе зместу і кіравання. Пошук шляхоў у гэтым напрамку пры падрыхтоўцы настаўніка музыкі ў педагогічных навучальных установах заслугоўвае увагі. Значнасць набываюць праблемы фарміравання прафесійных уменняў настаўніка музыкі і тых навучальных падыходаў іх вызначэння, якія садзейнічаюць праяўленню асобных кампанентаў творчай індывідуальнасці педагога, забяспечваюць фарміраванне высокай агульнай культуры настаўніка, яго гатоўнасць да педагогічнай творчасці і супрацоўніцтва з выхаванцамі, іх бацькамі, грамадскасцю.

Адной з умоў фарміравання прафесійных уменняў настаўніка музыкі можа быць увядзенне асаблівага ўяўлення пра аптымізацыю адукацыйнага працэсу ў сістэме яго прафесійнай падрыхтоўкі. Гэта значыць разуменне прафесійнай падрыхтоўкі, якая адбываецца ва ўмовах выкарыстання сродкаў тэатральнай педагогікі як актыўнага, якаснага пераўтварэння студэнтамі свайго ўнутранага свету. Дадзеная пазіцыя адрозніваецца ад папярэдніх і прыводзіць асобу да новага спосабу разумення ёй прафесійнага станаўлення.

Прадпасылкамі для выкарыстання сродкаў тэатральнай педагогікі і яе тэхналогій у станаўленні прафесійна значных якасцей будучага настаўніка музыкі выступаюць: прынцыповая тоеснасць і аднатыпнасць педагогічнай і акцёрскай дзейнасці; падобнасць кампанентаў педагогічнага і акцёрскага майстэрства.

Тэрмін «артыстызм» трактуецца як уменне педагога з дапамогай мастацкага слова, эмацыянальнага ўздзеяння накіраваць свае намаганні на фарміраванне эмацыянальна-вобразнага мыслення школьнікаў.

Мастацкі тып урока музыкі дазваляе фарміраваць эмацыянальна-вобразнае мысленне, якое адбываецца ў працэсе мастацкай дзейнасці, што накіравана на ўспрыманне або стварэнне мастацкага вобраза. Выхаванне эмацыянальна-вобразнага мыслення сродкамі прыгожых, уражлівых, артыстычных дзеянняў педагога садзейнічае станаўленню каштоўных крытэрыяў жыццядзейнасці, фарміраванню ўласнай пазіцыі ў мастацтве.

Артыстычныя дзеянні асаблівую значнасць набываюць у дзейнасці настаўніка музыкі, паколькі для практыкі эстэтычнага выхавання важным уяўляецца знаходжанне шляхоў фарміравання ў школьнікаў «высокай эмацыянальнай культуры». Выхаванне здольнасці адгуквацца на ўсю гаму чалавечых перажыванняў – адна з важнейшых задач музычнага выхавання.

Для абгрунтавання эфектыўнасці спецыяльна арганізаванай работы і якасці навучання па распрацаванай метадыцы намі выкарыстоўваліся непараметрычныя метады матэматычнай статыстыкі і карэляцыйны аналіз. Пэўная ўвага ўдзялялася сістэматызацыі і графічнай інтэрпрэтацыі рэзультатаў вопытна-эксперыментальнай работы, дзейнасці асобных экспертаў.

На аснове комплекснай ацэнкі ступені выдзелена пяць узроўняў прафесійнай падрыхтоўкі настаўніка музыкі ў педагогічным каледжы: значны, істотны, прыкметны, памяркоўны і недастатковы. Іх вызначэнне ажыццяўлялася на аснове высокай, сярэдняй або нізкай ступеняў сфарміраванасці ў вучняў пяці груп даследных уменняў і навыкаў: акцёрскія і рэжысёрскія; сцэнічная мова; пантаміміка; сцэнічны рух; спевы.

Прадставім рэзультаты эксперыментальнай работы ў выглядзе табліц і дыяграм (рысункаў). Табліцы атрыманы на аснове першасных рэзультатаў для эксперыментальнай і кантрольнай груп вучняў, дзе першую склалі 36 чалавек, а другую – 38. Істотных адрозненняў у падрыхтоўцы вучняў кантрольнай і эксперыментальнай груп перад пачаткам навучання не знойдзена. Спецыяльна арганізаванае навучанне для эксперыментальнай і традыцыйнае для кантрольнай груп дазволіла атрымаць наступныя рэзультаты.

Табліца 1

Рэзультаты ацэнкі ў вучняў узроўню валодання акцёрскімі і рэжысёрскімі ўменнямі і навыкамі, якія неабходны ў педагогічнай дзейнасці

Уменні і навыкі	Група		Эксперыментальная	
	Кантрольная	%	Колькасць	%
1. Пераўвасабленне (эмацыянальнае, вобразнае, драматычнае)	14	38,9	20	52,6
2. Эмацыянальнасць падачы матэрыялу	20	55,6	25	65,8
3. Мастацкае бачанне педагогічнай сітуацыі	18	50,0	24	63,2
4. Уменне перадаць свае пачуцці вучням	18	50,0	25	65,8
5. Багацце мімікі, жэста, пластыкі	20	55,6	25	65,8
6. Творчае мысленне; свабоднае валоданне мовай; камунікатыўныя ўменні	18	50,0	24	63,2
7. Уменне валодаць сваім псіхічным станам і целам	20	55,6	28	73,7
8. Бачанне ўрока як адзінага мастацка-педагогічнага працэсу	18	50,0	24	63,2
9. Творчае планаванне ўрока	18	50,0	24	63,2
10. Прагназіраванне драматургіі ўрока	16	44,4	24	63,2
11. Уменне выбудоўваць логіку і ўспрыманне мастацкага вобраза	18	50,0	24	63,2
12. Мадэліраванне будучай мастацка-педагогічнай дзейнасці	18	50,0	24	63,2
Усяго	36		38	

Табліца 2

Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання ўменнямі і навыкамі сцэнічнай мовы

Уменні і навыкі	Група		Эксперыментальная	
	Кантрольная	%	Колькасць	%
1. Дакладнае вымаўленне (дыханне, артыкуляцыя, дыкцыя, арфаэпія)	14	38,9	20	52,6
2. Тонкая і выразная перадача мыслі (інтанацыя, лагічны націск, дыяпазон, сіла голасу, тэмп маўлення)	17	47,2	25	65,8
3. Расшырэнне лексічнага запasu (яркая і вобразная мова)	16	44,4	24	63,2
Усяго	36		38	

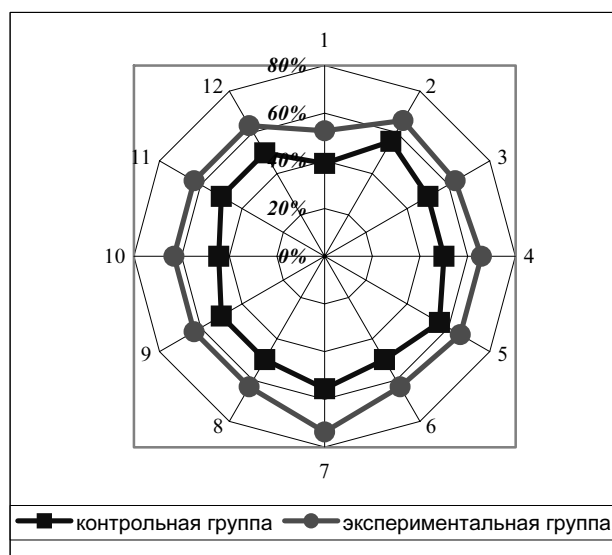
Пры апрацоўцы першасных рэзультатаў эксперыменту для кожнага выдзеленага ўмення (асобна для вучняў кантрольнай і эксперыментальнай груп) падлічвалася колькасць вучняў, у якіх разглядаемае ўменне ў большай меры сфарміравана. Так, уменне пераўвасаблення аказалася сфарміравана ў 14 і 36 чалавек кантрольнай групы вучняў і ў 20 і 38 чалавек эксперыментальнай групы (табл. 1).

Аналіз даных рысунка 1 і табліцы 1 дае падставы лічыць, што спецыяльна арганізаванае навучанне ў большай меры садзейнічала выпрацоўцы ўмення валодання сваім псіхічным станам і целам, а ў меншай ступені – умення пераўвасаблення (эмацыянальнага, вобразнага, драматычнага). Розніца паміж рэзультатамі эксперыментальнай і кантрольнай груп у працэнтных суадносінах пацвярджае, што новая метадыка найбольш садзейнічала выпрацоўцы ўмення прагназіравання драматургіі ўрока.

Меншы эффект дадзенай метадыка паказала ў фарміраванні ўменняў эмацыянальнай падачы матэрыялу, а таксама ў развіцці багацця мімікі, жэстаў і пластыкі. Тым не менш розніца паміж згаданымі данымі не перавышала 10,5%. Заўважым, што па ўсіх 12 ўменнях больш за 50% вучняў эксперыментальнай групы прадэманстравалі станоўчыя рэзультаты.

Эксперыментальная работа садзейнічала і павышэнню ў вучняў узроўню валодання ўменнямі і навыкамі сцэнічнай мовы (табл. 2).

Даныя табліцы 2 пацвярджаюць, што ў вучняў кантрольнай групы выдзеленыя ўменні і навыкі сцэнічнай мовы сфарміраваны ніжэй 50% у адрозненне ад вучняў эксперыментальнай групы, у якіх ступень сфарміраванасці



Рыс. 1. Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання акцёрскімі і рэжысёрскімі ўменнямі і навыкамі, што неабходны ў педагогічнай дзейнасці

Табліца 3

Рэзультаты ацэнкі ў вучняў узроўню валодання пантамімічнымі ўменнямі і навыкамі

Уменні і навыкі	Кантрольная		Эксперыментальная	
	Колькасць	%	Колькасць	%
1. Мімічная выразнасць – выражэнне настаўнікам мыслей, пачуццяў, настрою, псіхічнага стану, рухам мускулаў твару	20	55,6	25	65,8
2. Пантамімічная выразнасць – выражэнне стану настаўніка пры дапамозе руху цела, рук, ног	16	44,4	22	57,9
3. Відовішчныя, адухоўленыя зносіны настаўніка і вучня	14	38,9	20	52,6
Усяго	36		38	

Табліца 4

Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання ўменнямі і навыкамі сцэнічнага руху

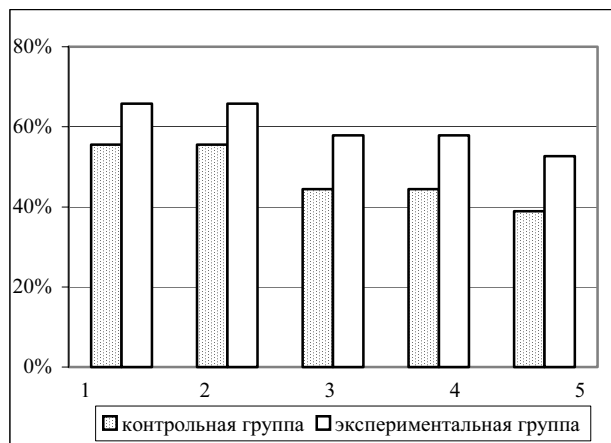
Уменні і навыкі	Кантрольная		Эксперыментальная	
	Колькасць	%	Колькасць	%
1. Развіццё псіхафізічнага апарату будучага настаўніка	18	50,0	26	68,4
2. Гарманічнае развіццё будучага настаўніка-творцы, уменне валодаць сабой	20	55,6	28	73,7
3. Развіццё рухальных здольнасцей (лоўкасці, рухавасці, гібкасці)	16	44,4	22	57,9
4. Развіццё ўмення арыентавацца ў прастору	16	44,4	22	57,9
5. Развіццё ўяўлення (здольнасць да пластычнай імправізацыі)	14	38,9	20	52,6
6. Развіццё пластычнай выразнасці (рытмічнасць, хуткасць рэакцыі, каардынацыі рухаў)	14	38,9	20	52,6
Усяго	36		38	

Табліца 5

Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання пеўчымі навыкамі

Уменні і навыкі	Кантрольная		Эксперыментальная	
	Колькасць	%	Колькасць	%
1. Развіццё пеўчага дыхання (ніжнерэбернага)	12	33,33	20	52,63
2. Развіццё кантылены, рухавасці голосу, расшырэнне дыяпазону	14	38,89	22	57,89
3. Развіццё артыкуляцыі, дыкцыі ў час спеваў, вымаўленне галосных і зычных	16	44,44	25	65,79
4. Усведамленне працэсу гукастварэння (стан гартані, момант «памяці ўдыху», эластычнасць дыхання, каардынацыя паміж нацяжэннем звязак і падачай дыхання)	13	36,11	20	52,63
Усяго	36		38	

такіх уменняў і навыкаў больш за 50 %. Найбольш эфектыўна наша методыка садзейнічала развіццю наступных уменняў і навыкаў: тонкая і выразная перадача мыслі (інтанацыя, лагічны націск, дыяпазон, сіла голасу, тэмп мовы). Найменш эфектыўна – дакладнае вымаўленне (дыханне, артыкуляцыя, дыкцыя,



Рыв. 2. Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання пантамімічнымі ўменнямі і навыкамі

арфаэпія); гэта магло адбыцца таму, таму, што некаторыя з іх маюць і фізіялагічную прыроду. Прыкладна аднолькавымі ў розніцы сфарміраванасці аказаліся другая і трэцяя групы ўменняў, для якіх рознасць склала каля 19 %.

Эксперыментальная работа садзейнічала і павышэнню ў вучняў узроўню валодання пантамімічнымі ўменнямі і навыкамі (табл. 3, рыс. 2).

Рэзультаты ацэнкі ўзроўню валодання пантамімічнымі ўменнямі і навыкамі ў вучняў кантрольнай і эксперыментальнай груп размеркаваліся раўнамерна. Рознасць для адпаведных паказчыкаў кантрольнай і эксперыментальнай груп знаходзіцца ў межах ад 10 да 14 %.

Эксперыментальная работа таксама садзейнічала павышэнню ў вучняў узроўню валодання ўменнямі і навыкамі сцэнічнага руху (табл. 4).

Даныя табліцы 4 пацвярджаюць, што найбольш эфектыўнай аказалася работа па фарміраванні сцэнічнага ўмення валодаць сабой. Рознасць у працэнтных суадносінах паміж рэзультатамі кантрольнай і эксперыменталь-

най груп сведчыць, што спецыяльна арганізаваная работа садзейнічала развіццю псіхафізічнага апарату будучага анатаўніка і ўменню валодаць сабой. Для астатніх чатырох груп уменняў рознасць прыкладна аднолькавая – 13–14 %.

Эксперыментальная работа садзейнічала павышэнню ў вучняў узроўню валодання пеўчымі ўменнямі і навыкамі (табл. 5).

Фарміраванне ў вучняў спецыфічнага ўмення *валоданне пеўчымі навыкамі* выклікала найбольшую цікавасць. У прапануемай методыцы на эфектыўнасць яго фарміравання ўдзялялася многа увагі, аб чым сведчыць рознасць у працэнтных адносінах паміж паказчыкамі вучняў кантрольнай і эксперыментальнай груп. Даныя табліцы 5 сведчаць, што ў вучняў кантрольнай групы гэтыя ўменні сфарміраваны ад 33 да 44 %, а эксперыментальнай – ад 53 да 66 %. Параўнанне пацвярджае, што найбольш істотная рознасць (больш за 21 %) мае месца пры фарміраванні ўмення *развіццё артыкуляцыі, дыкцыі ў час спявання, вымаўлення галосных і зычных*. Значнае разыходжанне (больш за 19%) адбываецца ў развіцці пеўчых навыкаў *развіццё пеўчага дыхання (ніжнярэбернага)* і *развіццё кантылены, рухавасці голасу, расшырэнне дыяпазону*.

Аналіз даных пацвярджае, што даследуемая ўменні па ўсіх пяці групам сфарміраваны ў большай меры ў вучняў эксперыментальнай групы ў параўнанні з вучнямі кантрольнай.

Даследаванне пацвердзіла, што методыка «Фарміраванне прафесійных уменняў настаўніка музыкі на аснове выкарыстання сродкаў тэатральнай педагогікі» дазваляе: сфарміраваць у студэнтаў лагічнае мысленне; развіць уяўленне, канцэнтрацыю ўвагі; выдзеліць прынцыпы, законы, правілы выкарыстання сродкаў тэатральнай педагогікі ў сістэме падрыхтоўкі настаўніка музыкі; выхаваць патрэбнасць у пошуках нетрадыцыйных шляхоў дасягнення вынікаў.

УДК

Н. М. Ціхевіч

АСНОВЫ РАЗВІЦЦЯ ВАКАЛЬНАГА НАВЫКУ ў ХОРЫ

Выхаванне вакальных навыкаў у хоры – першаступенная задача хормайстра любога харавога калектыву, пачынаючы ад дзіцячага хору і уключаючы «дарослы» хор. Вартасць харавога калектыву, як правіла, вызначаецца якасцю гука.

Яе ўкараненне ў вучэбны працэс спецыяльных навучальных устаноў патрабуе ад педагогаў пэўнай эрудыцыі, творчага патэнцыялу, інавацыйных падыходаў. Дадзеная методыка прадугледжвае рэалізацыю сродкаў тэатральнай педагогікі, адпрацоўку і замацаванне ведаў, уменняў і навыкаў акцёрскага майстэрства, сцэнічнай мовы, сцэнічных рухаў.

Такім чынам, атрыманыя намі неабходныя навукова-метадычныя распрацоўкі, могуць быць прапанаваны ў вышэйшай педагогічнай школе ў якасці адукацыйна-выхаваўчых праграм па прафесійнай падрыхтоўцы настаўніка музыкі. Праведзенае навуковае даследаванне адкрывае новыя перспектывы ў далейшым даследаванні праблемы фарміравання прафесійных уменняў настаўніка музыкі на аснове выкарыстання сродкаў тэатральнай педагогікі ў напрамку яе паглыблення з улікам патрабаванняў, што прад'яўляюцца сістэмай педагогічнай адукацыі вышэйшай школы.

ЛІТАРАТУРА

1. *Грaбapь М. И., Кpаснянская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М., 1977.
2. *Иванова Н. В.* Использование методов театральной педагогики в процессе формирования педагогического мастерства у студентов педагогических вузов // Новое в профессиональной подготовке будущих учителей школы : сб. науч. ст. Мн., 1992.
3. *Ершова А. П.* О всеобщей доступности театрально-исполнительской деятельности. М.; Воронеж, 1995.

SUMMARY

The conception of forming professional skills of a teacher of music on the basis of using the means of theatrical pedagogy is given. The statistical analysis of the experimental data of the research on the professional skills of a teacher of music is shown. The perspective of using the means of theatrical pedagogy in the professional training of a teacher of music is grounded.

Назіранні за якаснымі змяненнямі харавога гучання ў працэсе шматгадовай работы з харамі дазволілі нам паставіць наступныя задачы:

- выявіць аб'ектыўныя заканамернасці развіцця вакальна-харавых навыкаў, знайсці магчымасць зафіксаваць іх у свядомасці і даць гэтай з'яве навуковае абгрунтаванне;

- знайсці і вывучыць метадычныя прыёмы, што садзейнічаюць правільнаму фарміраванню пеўчага голасу ва ўмовах калектыўнага навучання спевам, гэта значыць – у хоры

Калі педагог прыступае да работы з новым, толькі што арганізаваным і не абучаным харавым калектывам, ён ставіць перад сабой задачу перадаць удзельнікам хора пэўныя веды ў вобласці агульнай музычнай культуры, а таксама імкнецца выпрацаваць комплекс неабходных вакальна-харавых навыкаў і ўменняў, без якіх немагчыма пеўчая дзейнасць.

Харавая дзейнасць – гэта творчы працэс, які дастаўляе выканаўцам мастацкае, маральнае, духоўнае задавальненне. Але ён павінен і глыбока ўсведамляцца, быць ім зразумелым, тады цяжкасці будуць лёгка пераадоўвацца, раскрыццё мастацкіх вобразаў, якія абуджаюць у выканаўцаў эстэтычнае пачуццё, заставяць гучаць самыя патаемныя струны душы.

Эмацыянальна афарбаваная дзейнасць дабратворна ўплывае на пеўчае навучанне і выклікае ў выканаўцаў поўную аддачу, чаго не назіраецца ва ўмовах толькі адной тэхнічнай вывучкі.

Працэс фарміравання і развіцця навыкаў не праходзіць стыхійна, ён падвергнуты пэўным заканамернасцям развіцця, выражаным у фазавай пераключаемасці.

Вядома, што працэс любога развіцця заўсёды праходзіць этапы, фазы маюць сваю паслядоўнасць і заканамернасць, якія могуць прымаць разнастайныя формы і выражацца ў новай, спецыфічна афарбаванай якасці гука. Менавіта якасныя асаблівасці ў развіцці вакальных навыкаў далі нам магчымасць аб'яднаць і выбудаваць іх фазы ў пэўнай паслядоўнасці.

Практыка работы з хорам дала нам падставы пераканацца ў тым, што фазавыя пераходы надзвычай складаныя, граніцы паміж імі дастаткова расплыўчатыя. Тым не менш выдзяленне характэрных прымет у фазы правамернае, паколькі пэўны час у кожнай з іх прысутнічае тая ці іншая тэмбравая афарбаванасць. У працэсе навучання спевам у хоры было выдзелена пяць фаз.

Першая фаза. Стварэнне ў студэнтаў псіхалагічнай устаноўкі, што абумоўлівае сэнсавую сутнасць вакальнай дзейнасці.

Студэнт, які пачынае навучацца спяванню ў хоры, пад кіраўніцтвам педагога асэнсоўвае гэты працэс і шляхам слыхавога аналізу, супастаўленняў, адмаўлення ад адной гіпотэзы і сцвярджэння другой ажыццяўляе пастаноўку новых пытанняў і вырашае пэўныя задачы. Славесныя тлумачэнні педагога набываюць накіроўваючую значнасць у авалоданні на-

выкам, але яны не вырашаюць праблемы без практычнага агучвання самога вучня.

Гучанню хора (да першай фазы развіцця) характэрна тэмбравая стракатасць, нізкая пазіцыя гучання, а галоўнае, фанетычная разна-якаснасць, што ўзнікае з перавагі ў спяванні маўленчай устаноўкі. Педагог ставіць задачу устараніць стракатасць гучання хора, ён працуе над акругленнем гука, выраўноўваннем яго і патрабуе ад хора адзінай манеры спявання і правільна арганізаванага пеўчага дыхання.

Толькі комплекснае ўзаемадзеянне ў рабоце органаў дыхання, мяккага паднябення і гартані забяспечвае правільнае фарміраванне гучання.

У дадзенай фазе гучанне хора дастаткова хутка набывае якаснае змяненне, якое характарызуецца некаторай *аднароднасцю* інтанавання і фарміравання галосных.

Другая фаза. Тэмбравая фарба гучання пры пераходзе ў дадзеную фазу характарызуецца больш арганізаваным, але *цямным* або *рэзкім* гучаннем. Гэтыя тэмбравыя змяненні, з нашага пункту гледжання, заканамерныя на дадзеным этапе развіцця, але ўзнікаюць у залежнасці ад першаснага ўздзеяння на гук (або цёмных галосны – **у, о**, або светлых – **і, е**).

Паўстае пытанне, чаму такія адмоўныя (у прывычным разуменні) уласцівасці гучання ў хоры, як «цямнасць» або «рэзкасць» становяцца непазбежнай, нават станоўчай з'явай?

Пеўчы працэс з'яўляецца вельмі складаным, паколькі ад цэнтральнай нервовай сістэмы патрабуецца вялікае напружанне, каб правесці разумную ўнутраную сарціроўку і карэкцыі.

У пачатку навучання педагогамі шырока выкарыстоўваецца прыём пераймання, які ў першы момант значна аблягчае ўспрыманне вучнем вывучаемага дзеяння, але ў далейшым без разумення сутнасці гэтага дзеяння не можа быць выпрацаваны і трывалы навык. Значыць, перайманне павінна перайсці перш за ўсё ў актыўны мысліцельны працэс, што рэалізуецца ў практычнай дзейнасці.

Варта адзначыць, што менавіта ў другой фазе ў ходзе развіцця рухальных навыкаў арганізм пачынае барацьбу з цяжка кіруемай залішняй свабодай руху, лішак якой перашкаджае правільнаму засваенню навыкаў. З-за адсутнасці вопыту студэнт імкнецца «утаймаваць», падпарадкаваць сваёй волі рэактыўныя сілы і таму напружвае ўсе мышцы. Такі спосаб каардынавання прыводзіць да *скаванасці*, якая з'яўляецца для дадзенага этапа заканамернай. У далейшым, па меры паступовага авалодання навыкам, студэнт навучаецца вельмі асцярожна вызваляць мышцы і выкарыстоўваць іх у патрэбным напрамку.

Такім чынам, «цъмянае» або «рэзкае» гучанне на пэўным этапе – вынік перш за ўсё фізіялагічнага стану выканаўцы. Ён з’яўляецца для педагога рэальным фактарам, які сведчыць, што развіццё пеўчага навыку ідзе па правільным шляху. На цьмянае гучанне ён уздзеінічае светлымі галоснымі, а на адкрытае, рэзкае – цёмнымі.

Заўважыць, што цьмянае або рэзкае гучанне, хаця і дамінуе, тым не менш перыядычна знікае і з’яўляецца больш каларытная і прыемная для слыху тэмбравая афарбоўка, якая зноў уступае месца ранейшаму гучанню.

Трэцяя фаза. Характарызуецца з’яўленнем пазіцыйна больш высокага, значна асветленага, але некалькі «прамалінейнага», а ў рэгістры больш вузкага гучання, якія перамяжоўваюцца то з цьмяным, то з мяккім, даволі акругленым гукам.

Патрабаванні педагога спяваць інтанацыйна высока, пазіцыйна блізка да зубоў, мякка і акруглена прыводзяць да неабходнасці выкарыстаць верхнія рэзанатары. Але ў выніку недастатковага валодання студэнтам пеўчым дыханнем, у гучанні адсутнічае ў неабходнай меры вібрата.

Прычыны ў тым, што пры фарміраванні высокай вакальнай пазіцыі на працягу і ў поўным аб’ёме ў дадзены момант адсутнічае неабходная каардынацыя ў рабоце дыхання, гартані, мяккага паднябення, а таксама ўзаемадзеянне паміж верхнім і ніжнім рэзанатарамі, ад якіх залежыць узнікненне ў гуку вібрата. Для таго каб кантакт у іх рабоце наступіў, неабходна змена метадычных прыёмаў.

Чацвёртая фаза. Грудному рэзанатару (трахея і бронхі) характэрны найніжэйшыя частотныя абертаны, што надаюць голасу мяккасць, высакароднасць, масіўнасць і наяўнасць вібрата.

Верхнія рэзанатары, у якіх узнікаюць хістанні высокіх абертанаў, уключаюць глотачную, насаглотачную, ротавую поласці. У іх могуць назірацца высокачастотныя абертаны, гэта значыць, верхняя пеўчая фарманта, якая надзяляе голас звонкасцю, серабрыстасцю, яркасцю і палётнасцю. Гук набывае поўную якасную характарыстыку толькі дзякуючы змяшанню рэзанатараў.

Найбольш мэтазгодным прыёмам, што прымянецца ў дадзенай фазе развіцця пеўчага навыку, з’яўляецца метады фарміравання такога харавога гучання, якое дазволіла б спевакам, як зазначаў Э. Каруза, «ощупать звучание всем своим существом». Магчыма гэта пры ўзаемадзеянні груднога і галаўнога рэзанатараў, а таксама другіх органаў, якія ўдзельнічаюць у пеўчым голасастварэнні.

У дадзенай фазе пеўчы навык набывае тую дынамічную ўстойлівасць і каардынацыю рухаў, што з’яўляюцца рэзультатам працяглага прыстасавання пеўчых кампанентаў аднаго да другога. Гэтак садейнічае распяванне на гук вядучай галоснай **а** ў спалучэнні з **о** і **у**, ад якіх пачынаецца фарміраванне гучання. У выніку ў дадзенай фазе з’яўляецца прыгожы па тэмбры, шырока гучальны кампактны гук. Ён бывае цяжкаваты па сіле, мае тэндэнцыю да зніжэння вакальнай пазіцыі ў сярэдзіне дыяпазону і страты палётнасці гучання, што можа перайсці ў стэрэатып Задача ў тым, каб у час папярэдзіць яго з’яўленне зменай метадычных прыёмаў.

Пятая фаза. Характэрная асаблівасць дадзенай фазы (часткова і чацвёртай) з’яўляецца аўтаматызацыя навыку, калі гук набывае гібкасць, пластычнасць і не патрабуе ўмяшання свядомасці ў час спявання і спецыяльнага слыхавога кантролю над ім. Навык тады аўтаматызуецца, калі ён вызвалены ад умяшання мыслення.

Унутранае дзейнічанне і ўвязванне руху мышц, што ўдзельнічаюць у пеўчым працэсе, дасягаецца пры дапамозе так званай стабілізацыі працэсу рухальнага навыку. Гэта дасягаецца, калі ў цэнтральнай нервовай сістэме выпрацоўваюцца асаблівыя карэкцыі і аўтаматызмы, што забяспечваюць дакладнасць, эканамічнасць або стабільнасць руху. Спявак не задумваецца ўжо над самой тэхнікай выканання, творча схопліваючы дзеянне ў цэлым і ўносіць у рух тыя тонкія варыяцыі, якія адпаведна і прыдаюць выкананню непаўторнасць, гэта значыць з’яўляюцца прыметай майстэрства.

Узброены ведамі педагог не блукае ў поцемках, а свядома фарміруе патрэбнае яму гучанне. Ён можа зрушваць працэс фазавога развіцця прымяненнем адпаведных метадычных прыёмаў з тым, каб па магчымасці ўмельым умяшаннем і творчым рашэннем задач скарачаць фазавыя пераключэнні і тым самым дабіцца хутчэйшага наступлення якаснага змянення ў гучанні хора.

ЛІТАРАТУРА

1. Морозов В. Тайны вокальной речи. Л., 1967.
2. Никольская-Береговая К. Развитие школы хорового пения в России. М., 1974.
3. Стулова Р. Хоровой класс. М., 1988.

SUMMARY

Here it is given the analysis and basis of main tasks chorusmaster in breeding of the vocal chorus skills, expressed in certain phases of searching of organization of qualitative vocal sound of chorus from realizing all students of the activity like this till the output of firm singing skills.

СТАНАЎЛЕННЕ ЕЎРАПЕЙСКІХ УНІВЕРСІТЭТАЎ

Разгляд універсітэтаў як сацыяльнага педагогічнага аб'екта з пункту гледжання яго генезіса абцяжарваецца неадназначнасцю гістарычных падыходаў да вызначэння этапаў яго ўзнікнення. Найбольш распаўсюджанай пазіцыяй з'яўляецца фіксацыя атрымання афіцыйнага статуса Балонскім універсітэтам у 1088 г. Існуюць і больш раннія звяртанні да тэрміна «універсітэт». Так, у «Международной энциклопедии образования» прадстаўлена класіфікацыя культуралагічных тыпаў універсітэта, што

бярэць пачатак з эпохі элінізму [13, с. 2023]. Аднак большасць даследчыкаў не пацвярджаюць думку аб існаванні універсітэтаў у Рымскай імперыі. У шэрагу прац сустракаем больш асцярожныя выказванні на гэту тэму. Л. Фрыдлендэр, напрыклад, тэрмін «вышэйшая адукацыя» замяняе на «школы вышэйшай ступені» [9, с. 169], што ставіць пад сумненне факт існавання рымскіх універсітэтаў; Т. Цыглер упамінае таксама толькі аб «вышэйшых адукацыйных школах» [10, с. 20], Ф. Гізо, які характарызуе рэзультаты раманізацыі Галіі, называе рытарычныя і філасофскія навучальныя ўстановы гэтай правінцыі «вялікімі школамі» [1, с. 76]. Падкрэслім, што вышэйшыя школы антычнасці не з'яўляліся універсітэцкімі карпарацыямі з усімі дакладна выражанымі спецыфічнымі правамі, традыцыямі, статутамі і другімі атрыбутамі, што ўласцівы універсітэтам сярэднявечча. Толькі «средневековые образовательные институты известные как "studium generale" давали регулярную работу преподавательскому составу, предлагали специальные курсы для получения высшего образования... и имели право выдачи сертификатов в форме признаваемых всеми степеней и дипломом» [15, с. 14].

Менавіта таму вялікі знаўца рымскай гісторыі і культуры М. Е. Сергяенка выкарыстоўвае тэрмін «вышэйшая адукацыя». Аднак словы «універсітэт» і «спецыяльная навучальная ўстанова бярэ ў двукоссе [4, с. 159, 171], паколькі засцерагаецца мадэрнізацыі асноўных тыпаў адукацыйных устаноў у старажытным Рыме.

Ля вытокаў працэсу выкарыстання паняццяў «універсітэт» і «вышэйшая адукацыя» ў адносінах да Рымскай імперыі стаяў Т. Момзен. Будуючы працэс навучання і выхавання ў рымскай дзяржаве ў арганічнай сувязі з рэзультатамі культурнай раманізацыі краіны, ён

выкарыстоўвае паняцці «студэнт» [3, с. 229], «прафесар красамоўства» [3, с. 432], што аўтэнтчныя літаратурным і дакументальным крыніцам I–V стст.

Само слова «universitas» не выкарыстоўвалася ў сярэдня вякі для назвы адпаведных устаноў і не абазначала месца для заняткаў. Гэты тэрмін, што прыйшоў з рымскага права, прымяняўся для вызначэння групы асоб па родзе іх дзейнасці, гэта значыць некаторых суполак: муляры, урачавацелі, прававеды. Гэтым словам называліся гарадскія карпарацыі або гільдыі майстроў і рамеснікаў, якія існавалі задоўга да з'яўлення ўсведамляючай сваё адзінства «скупнасці схаластаў». Для абароны ўласных інтарэсаў аб'ядноўваліся не толькі вучоныя-выкладчыкі, але і студэнты. Так, калі Парыжскі універсітэт узнік у 1198 г. як асацыяцыя выкладчыкаў, то італьянскі універсітэт у Балонні – як супольнасць студэнтаў, якія жадаюць вывучаць права. Гэта і былі два першыя тыпы універсітэта – гільдыя настаўнікаў і гільдыя студэнтаў.

Х. Дэнт указвае, што тэрмін «universitas vestra», што абазначае «усе вы», «усе з вас» быў ужыткавай славеснай формулай, якая выкарыстоўвалася ў дакументах гандлёвых і другіх прафесійных гільдыяў для абазначэння іх членаў [12, с. 15]. Гэта значыць, у сучаснай тэрміналогіі пад універсітэтам першапачаткова разумелася група людзей, якая мела статус юрыдычнай асобы і была здольнай ажыццяўляць самакантроль за паводзінамі і колькасцю членаў сваёй суполкі.

Сярэднявекавыя юрысты трымаліся тэрміналогіі рымскага права і называлі універсітэтам (universitas) арганізаваны саюз людзей, карпарацыю – corpus, як гаварылі тады, для чаго выкарыстоўвалі тэрмін рымскага права. У тым жа значэнні ўжываўся яшчэ адзін тэрмін рымскага права – «калегія», хаця калегіяй стаў называцца асобны, частковы саюз унутры універсітэцкай карпарацыі. На думку Рэшдола, было «чыстай выпадковасцю», што слова «universitas» канчаткова замацавалася за канкрэтнай, адной з многіх гільдыяў або карпарацый майстроў, а менавіта за асацыяцыяй выкладчыкаў і студэнтаў [14, с. 5].

Значыць, карпарацыя, што стварылася ў мэтах навуковых інтарэсаў, была толькі відавочным паняццем, якое падыходзіла пад агульнае паняцце універсітэта як арганізаванага саюза людзей. Ад гэтай карпарацыі, існаванне якой

выклікана школьнымі інтарэсамі, у сярэднія вякі адрознівалі самую школу, у сэнсе школьнай або вучэбнай справы (*studium*). Асабліва, калі заходзіла размова аб усталяванні ўніверсітэта, і той, хто прасіў выдаць, і тая ўлада, якая выдавала ўстаноўчую грамату, выкарыстоўвалі выраз «*studium generale*», а не «*universitas*» [5, с. 2].

Важны этап у развіцці адукацыі быў звязаны з Каралінскім Адраджэннем. Менавіта ў VII–VIII стст. у Каралінскай дзяржаве франкаў ствараюцца зручныя ўмовы для далейшага развіцця культуры. Прадметам асаблівых клопатаў Карла Вялікага была пісьменнасць свяшчэннікаў. Каля 787 г. з'яўляецца яго знакаміты «Капітулярый аб навукх», дзе прадпісвалася пры кожным манастыры і пры кожнай епіскапскай кафедры адкрываць школы. Цэнтрам гэтай сеткі школ была прыдворная школа ў сталіцы Ахене. Палітычная стабільнасць, што была дасягнута ў Еўропе ў час кіравання Карла Вялікага і яго пераемнікаў (VIII–IX стст.), садзейнічала значнаму ўздыму культурнага ўзроўню на Захадзе, у першую чаргу гуманітарнай адукаванасці. Узнікае вялікая цікавасць да вывучэння класічных моў (лацінскай і грэчаскай). Пасля гібелі антычнага свету захаванне антычнай культурнай традыцыі, вельмі важнай для станаўлення цывілізацыі сярэднявечковай Еўропы, ажыццяўлялася намаганнямі такіх вядучых вучоных, як Алкуін Марцыян Капела, Баэцій, Касіадор, Ісідор Севільскі, якія сталі сістэматызатармі і зберагальнікамі асноўных дасягненняў класічнай даўніны.

У пачатку II тысячагоддзя пачынаюць дзейнічаць новыя сацыяльна-эканамічныя і палітычныя фактары: узнікае феадальны тып горада, асвойваюцца новыя землі, ажыццяўляецца пад'ём сельскай гаспадаркі, развіваецца гандаль, гандлёвыя сувязі з мусульманскімі тэрыторыямі. Знаёмству з больш высокай арабскай культурай садзейнічаюць крыжовыя паходы. Пашыраюцца веды еўрапейцаў у галіне матэматыкі, астраноміі, географіі, медыцыны і іншых навук. Адраджаецца рымскае права, прычым еўрапейскія юрысты адразу звяртаюцца да кодэкса Юстыніяна, гэта значыць першакрыніцы, а не да гласарыяў. Усё гэта адбываецца і ў Італіі (Балоння, Равена).

Універсітэты ствараліся, як і ў сучаснасці, на базе развіцця «школьнай» адукацыі. На працягу стагоддзяў гэта былі школы, што ўзніклі і існавалі доўгі час у лоне царквы. З XI ст., як адзначае расійскі гісторык В. І. Уколава, пачынаецца ўстойлівы пад'ём сярэднявечковых школ [8, с. 555]. Школы падзяляліся на манастырскія, кафедральныя (пры гарадскіх саборах) і прыходскія. Навучанне вялося на лацінскай мове,

што таксама ўказвала на сувязь навучання з царкоўным жыццём. Менавіта на гэтай мове праходзіла і царкоўная служба. Аднак царкоўныя школы ігнаравалі новыя веды як не адпавядаючыя духу хрысціянства. Таму пачынаюць складвацца пазацаркоўныя саюзы вучоных. Менавіта так узнік першы сярэднявечковы ўніверсітэт – Балонскі. Яго заснавальнікам лічыцца знакаміты прававед таго часу Ірынерый, які ўпершыню стаў у шырокай аўдыторыі чытаць рымскае права. У пачатку XII ст. ён абагульніў дасягненні калег, чым садзейнічаў стварэнню рэвалюцыі ў правазнаўстве. Яму прыпісваюць заслугу з'яўлення асобных юрыдычных пасажаў у адзіны корпус Рымскага права (*Corpus juris civilis*), які быў забяспечаны глосамі – каментарыямі і тлумачэннямі на палях [7, с. 9].

Лекцыі Ірынерыя былі папулярнымі, і да яго пачалі сцякацца вучні з усіх канцоў Еўропы. Балонскі ўніверсітэт доўгі час заставаўся самай масавай вышэйшай навучальнай установай у Італіі. Менавіта ў Балонні ўпершыню сталі з'яўляцца так званыя *нацыі* (зямляцтвы). Папулярнасці Балонскага ўніверсітэта садзейнічаў і допуск жанчын у яго, і, галоўнае, не толькі да слухання лекцый, але і ў якасці выкладчыкаў (лектрыс).

Акрамя таго, ён меў адно важнае адрозненне ад другіх ўніверсітэтаў сярэднявечковай Еўропы. Універсітэт не з'яўляўся асацыяцыяй прафесараў, уладзе якіх выключна павінны былі падпарадкоўвацца вучні. Гэта была асацыяцыя студэнтаў, што сама выбірала кіраўнікоў, якім у сваю чаргу падпарадкоўваліся прафесары. Знаходзячыся па статусе, такім чынам, у залежнасці ад ўніверсітэта і будучы свабоднымі толькі ў кіраўніцтве заняткамі студэнтаў, яны маглі набыць аўтарытэт і ўплыў на слухачоў выключна асабістымі якасцямі і педагагічным талентам.

Услед за Балонскім у X–XII стст. з'яўляюцца ўніверсітэты ў другіх гарадах Еўропы: Фесалоніках, Ахрыдзе, Саламанцы, Парыжы. К 1300 г. у Заходняй Еўропе ўжо налічвалася каля 20 ўніверсітэтаў, а к пачатку XVI ст. іх лічба дасягала 70 [11, с. 116]. Аднак колькасць студэнтаў у некаторых з іх не перавышала некалькі дзесяткаў чалавек [2, с. 101].

Італьянскія ўніверсітэты, за выключэннем Неапальскага, належалі да аднаго тыпу ўніверсітэтаў, падначаленых гарадскім уладам, у адрозненне ад канцлерскіх ўніверсітэтаў, у якіх канцлер, які валодаў правам даваць ліцэнзію, выступаў і як ўніверсітэцкая ўлада. Найбольш старажытны ўніверсітэт гэтай катэгорыі – Парыжскі [5, с. 23].

Парыжскі ўніверсітэт уяўляў зусім іншы тып аб'яднання. Тут аб'яднанне пачалі не шкаляры,

а выкладчыкі. Але гэта былі не простыя выкладчыкі, а студэнты старшых факультэтаў, якія закончылі падрыхтоўчы факультэт. Натуральна, што яны пачалі супрацьпастаўляць сябе іншым выкладчыкам, шкалярам падрыхтоўчага факультэта і гараджанам, патрабаваць вызначэння свайго статуса. Новы ўніверсітэт развіваўся бурна, аб'яднанне з іншымі факультэтамі адбывалася паступова. Магутнасць універсітэта вырасла ў жорсткай барацьбе з духоўнымі і свецкімі ўладамі. Заснаванне ўніверсітэта датуець 1200 годам, калі выйшлі ўказ французскага караля і була папы Інакенція III, якія вызвалялі ўніверсітэт ад падпарадкавання свецкай улады. Аўтаномія ўніверсітэта была замацавана буламі пап 1209, 1212, 1231 гг.

У Парыжы ўніверсітэцкая арганізацыя склалася з сямі юрыдычных адзінак: трох факультэтаў, што называліся вышэйшымі (тэалагічнага, юрыдычнага і медыцынскага) і з чатырох нацый, якія стварылі ў сваёй сукупнасці чацвёрты факультэт «артыстаў», які лічыўся ніжэйшым. Гэты адносны ранг факультэтаў узаўважваўся затым і ў германскіх універсітэтах. Факультэт артыстаў быў падрыхтоўчым для трох вышэйшых, або, іншымі словамі, да вывучэння тэалогіі, права і медыцыны прымаліся звычайна людзі, якія не толькі праслухалі курс «мастацтваў», але і атрымалі вучоную ступень у мастацтвах, паколькі бакалаўр або нават магістр мастацтваў ператварыўся ў шкаляра па тэалогіі; безумоўна, не ўсякі абавязкова, а толькі той, хто жадаў зрабіцца доктарам тэалогіі, права або медыцыны. З-за адсутнасці падрыхтоўчых да ўніверсітэта навучальных устаноў, на факультэт артыстаў маглі паступаць і такія юнакі, якія ледзь валодалі граматай і якія тут жа, на факультэце, павінны былі атрымаць і ніжэйшую, і сярэдняю адукацыю [2, с. 98].

Нягледзячы на шматлікія адрозненні, універсітэты стваралі адзіную сістэму з падобнымі прынцыпамі арганізацыі, уніфікаванымі патрабаваннямі і іерархіяй ступеней, аднатыпнымі праграмамі [6, с. 230].

Ад любога неадукаванага чалавека выпускнік ўніверсітэта адрозніваўся ўзроўнем адукацыі. Але яе магчыма было атрымаць і па-за ўніверсітэтам. Асноўным адрозненнем выпускніка ўніверсітэта ад проста адукаванага чалавека з'яўляецца наяўнасць у першага ступені, дыплама, што абазначае прызнанне яго ведаў некаторай групай адукаваных у гэтай галіне людзей, якое эквівалентнае грамадскай санкцыі на пэўны род заняткаў. Прафесіяна-

лізацыі ў гэтым сэнсе не існавала да ўзнікнення сярэдневяковых універсітэтаў, строга рэгламентаваных аб'яднанняў людзей для атрымання і адукацыі. Ступені і дыпламы сярэдневяковых універсітэтаў прызнаваліся ва ўсёй Еўропе, таму выпускнікам не прыходзілася здаваць дадатковыя экзамены пры пераходзе ў іншую ВНУ. Такім чынам, дзякуючы ўніверсітэтам пачынала складвацца адзіная еўрапейская сістэма вышэйшай адукацыі.

ЛІТАРАТУРА

1. Гизо Ф. История цивилизации во Франции. 1877. Т.1–2.
2. Керов В. Л. Становление и развитие университетского образования в Западной Европе в эпоху средневековья. Парижский университет в XIII веке // Известия Международной академии наук высшей школы: науч. и обществ.-информац. журнал. 2003. № 2(24). С. 90–103.
3. Моммзен Т. Римская история / отв. ред. А. Б. Егоров. СПб., 1997.
4. Сергеев М. Е. Жизнь в Древнем Риме. СПб., 2000.
5. Суворов Н. Средневековые университеты. М., 1898.
6. Уваров П. Ю. Интеллектуалы и интеллектуальный труд в средневековом городе // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. М., 1999. Т. 2.
7. Уваров П. Ю. История интеллектуалов и интеллектуального труда в Средневековой Европе: спецкурс. М., 2000.
8. Уколова В. И. Средневековая культура Западной Европы V–XV вв. // История Средних веков. 2-е изд. М., 2000. Т. 1.
9. Фридендер Л. Картины из бытовой истории Рима в эпоху от Августа до конца династии Антонинов // Общая история европейской культуры СПб., 1904. Т. 4. Ч. 1.
10. Циглер Т. История педагогики. Киев, 1911.
11. Cobban A. B. The Medieval Universities: Their Development and Organization. London., 1975.
12. Dent H. University in Transition. London., 1961.
13. International encyclopedia of education. Toronto, 1985. Vol. 9.
14. Rashdall H. The Universities of Europe in the Middle Ages/Ed. by F. M. Powicke and A. B. Emden. L., 1942 Vol. I.
15. Rudy W. The Universities of Europe, 1100–1914. A History. Cranbury, 1984.

SUMMARY

The article deals with the history of higher education. It describes main conditions of appearing of universities. The author shows types of medieval universities and gives main characteristics of them. The author also explains terms which were used for naming higher schools in Middle Ages.

АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦЯ ПЕДАГАГІЧНАЙ РЭФЛЕКСІІ ВЫКЛАДЧЫКАЎ ВНУ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦЫІ ДА ПРАФЕСІЙНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ

Педагагічная рэфлексія выкладчыка ВНУ абумоўлена характарам узаемасувязі яе наступных структурных элементаў: самаактуалізацыя; самаадносіны; самаацэнка; асобасныя абмежаванні і прафесійныя бар'еры. Мэта даследавання – вывучэнне адзначаных псіхалагічных характарыстык і іх сувязь з педагагічнай рэфлексіяй. Праводзілася параўнанне асаблівасцей працякання педагагічнай рэфлексіі ў выкладчыкаў з выражанай матывацыяй поспеху і выкладчыкаў, якія арыентаваліся на пазбяганне няўдач у педагагічнай дзейнасці. Гэта дазволіла вызначыць прычыны, па якіх адны выкладчыкі паспяхова адаптуюцца да прафесійнай дзейнасці, а іншыя адчуваюць цяжкасці і тарможыць тым самым уласныя прафесійныя магчымасці.

У даследаванні педагагічнай рэфлексіі і псіхалагічных характарыстык прымалі ўдзел 24 выкладчыкі ВНУ (18 жанчын, 6 мужчын) ва ўзросце ад 23 да 30 гадоў, у тым ліку 7 выкладчыкаў (3 жанчыны, 4 мужчыны) прадстаўлялі Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка, 7 выкладчыкаў (жанчыны) – Інстытут парламентарызму і прадпрымальніцтва, 10 выкладчыкаў (8 жанчын, 2 мужчыны) – Беларускі дзяржаўны аграрны тэхнічны ўніверсітэт.

Педагагічная рэфлексія даследавалася з дапамогай дзвюх наступных метадык:

1. *Метадыка «Вызначэнне ўзроўню рэфлексіі»* (А. С. Анісімаў) [1]. Дазволіла вызначыць узровень рэфлексіўнасці мыслення. Уключала 8 пытанняў, накіраваных на выбар спосабу рашэння педагагічных задач. Пры яе дапамозе было магчыма атрымаць колькасныя даныя ва ўмоўных адзінках аб узроўні выяўленасці рэфлексіі ў педагагічнай дзейнасці, а таксама ацаніць узровень праяўлення асобасных якасцей выкладчыка, звязаных з рэфлексіўнасцю як якасцю, а менавіта: калектыўнасць і самакрытычнасць. Пры аналізе адказаў выстаўляліся балы ва ўмоўных адзінках у залежнасці ад значнасці варыянта адказу. Узровень рэфлексіі падлічваўся шляхам сумавання набраных балаў.

2. *Метадыка «Вызначэнне ўзроўню рэфлексіўнасці»* (А. В. Карпаў, В. У. Панамарова) [3; 9]. Рэзультаты даследавання пацвердзілі высокую ступень канструктыўнасці дадзенай метадыкі. Складалася з 27 сцвярджэнняў, 15 з якіх – прамыя, а 12 – адваротныя. Атрыманыя сырыя балы пераводзіліся ў стэны. Рэзультаты, роўныя ці большыя за 7 стэнаў, сведчылі аб высокай рэфлексіўнасці. Выкладчык з такім балам у большай ступені схільны звяртацца да аналізу сваёй дзейнасці і ўчынкаў іншых людзей, высятляць прычыны і вынікі сваіх дзеянняў у мінулым, сучасным і будучым. Яму ўласціва абдумваць сваю дзейнасць у найдрабнейшых дэталях, рупліва яе планаваць і прагназіраваць вынікі. Рэзультаты ў дыяпазоне ад 4 да 7 стэнаў – індикатары сярэдняга ўзроўню рэфлексіўнасці. Нізкія рэзультаты, менш чым 4 стэны, сведчылі аб нізкім узроўні развіцця рэфлексіўнасці выкладчыка.

Структурныя элементы педагагічнай рэфлексіі даследаваліся з дапамогай наступных метадык.

1. *Самаактуалізацыйны тэст* (тэст-апытальнік «Вымярэнне ўзроўню самаактуалізацыі асобы» Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз, М. В. Ляцінскай) [4; 7]. Вызначаў узровень самаактуалізацыі асобы і выкарыстоўваўся для вывучэння паводзінскага кампанента самасвядомасці. Уключаў 2 базавыя шкалы і 12 дадатковых.
2. *Метадыка даследавання самаадносіны* (МДС). Распрацавана Р. С. Панцялеевым [4; 6]. Змяшчала 110 сцвярджэнняў, размеркаваных па 9 шкалах. З яе дапамогай вывучаўся эмацыянальна-каштоўнасны кампанент самасвядомасці і вымяраліся 3 незалежныя фактары: самапавага, аўтасімпатыя і ўнутраная неўладкаванасць.
3. *Метадыка «Самаацэнка прафесійна значных якасцей»*. Распрацавана намі. У яе аснову былі пакладзены прафесійна важныя якасці выкладчыка ВНУ, прапанаваныя Ю. М. Кулюткіным і Г. С. Сухобскай [8]. Пазней мы ўдакладнілі іх у працэсе пілатажнага даследавання. На бланку прапаноўваўся спі-

сак з 20 прафесійна важных якасцей выкладчыка, якія ў сваю чаргу прадстаўляюць 4 групы – міжасобасныя адносіны, паводзіны, дзейнасць і перажыванні (пачуцці). З дапамогай працэдуры ранжыравання вызначалася ступень выяўленасці той ці іншай прафесійна важнай якасці ў ідэальнага выкладчыка ВНУ і ў сябе па тым, у якой меры яны імпануюць яму. Вызначаўся каэфіцыент карэляцыі, які сведчыў аб узроўні самаацэнкі прафесійна важных якасцей, і чым бліжэй ён знаходзіўся ў межах 1 (ад 0,7 да 1,0), тым вышэй была самаацэнка. Каэфіцыент ад 0,4 да 0,6 – адэкватная самаацэнка.

4. *Методыка «Аналіз сваіх абмежаванняў»* (Д. Фрэнсіс, М. Вудкок) [2; 5]. Арыентавалася на фактары, якія стрымліваюць патэнцыял і рэзультаты працы арганізацыі, рабочай групы ці аднаго чалавека. Методыка адаптавалася намі на аўдыторыю выкладчыкаў. Актуальным уяўляецца вызначэнне моцных і слабых бакоў выкладчыка вышэйшай школы, адказы на пытанні: што перашкаджае яму творча, прафесійна ажыццяўляць педагогічную дзейнасць, канструктыўна выбудоўваць рэфлексіўны працэс? якія аспекты яго прафесійнай працы найбольш слабыя?

Моцнымі бакамі прафесійна-педагогічнай дзейнасці выкладчыка выступаюць: магчымасць кіраваць сабою, выразныя каштоўнасці, асобасныя мэты, працяглае самаразвіццё, добрыя навывкі рашэння праблем, творчы падыход, уменне ўплываць на асяроддзе. Гэтыя крытэрыі ў найбольшай ступені могуць стрымліваць патэнцыял і рэзультаты працы як асобнага спецыяліста, так і кафедры ў цэлым.

5. *Анкеты Т. М. Шамава* [10]. Дазволілі выявіць магчымасці педагога да самаразвіцця, а таксама выявіць фактары, якія стымулююць і перашкаджаюць навучанню, развіццю і самаразвіццю.
6. *Методыкі Т. Элерса* [11]. Дазволілі дыягнаставаць матывацыю асобы на поспех і пазбяганне няўдач.
- Методыка дыягностыкі асобы на матывацыю да поспеху. Складалася з 41 сцвярджэння, на якія неабходна было адказаць, ці «так» ці «не». За кожнае супадзенне адказу з ключом дабаўляўся 1 бал. Выніковыя балы сумаваліся. Асаблівасцю апрацоўкі атрыманых рэзультатаў з'яўлялася тое, што адказы на 9 пытанняў не ўлічваліся. Сума ад 1 да 10 балаў – нізкая матывацыя да поспеху; ад 11 да 16 балаў – сярэдні ўзровень матывацыі; ад 17 да 20 балаў – умерана высокі ўзровень матывацыі; вышэй 21 бала – вельмі высокі ўзровень матывацыі да поспеху.

Аналіз рэзультатаў гэтага тэсту неабходна праводзіць разам з рэзультатамі тэсту матывацыі да пазбягання няўдач.

- Тэст матывацыі да пазбягання няўдач. Падспытным прапанавалі спісак слоў з 30 радкоў, па 3 словы ў кожным, дзе неабходна ў кожным радку адзначыць адно слова, якое найбольш дакладна характарызавала іх. Пры супастаўленні рэзультатаў кожнага падспытнага з ключом за кожнае супадзенне прыбаўляўся 1 бал. Сума балаў ад 2 да 10 – нізкая матывацыя да пазбягання няўдач; ад 11 да 16 балаў – сярэдні ўзровень матывацыі; ад 17 да 20 балаў – высокі ўзровень матывацыі; звыш 20 балаў – вельмі высокі ўзровень матывацыі да пазбягання няўдач.

Псіхалагічны партрэт выкладчыка ВНУ

1. Характарыстыка педагогічнай рэфлексіі

1. *Методыка «Вызначэнне ўзроўню рэфлексіі»* А. С. Анісімава. Прадстаўлена трыма шкаламі: рэфлексіўнасць, самакрытычнасць і калектыўнасць. На аснове сумы рэзультатаў шкал вызначаўся ўзровень рэфлексіі – нізкі, ніжэй сярэдняга, сярэдні, вышэй сярэдняга і высокі. Назавем сярэднія паказчыкі па наступных групах. У БДПУ для групы выкладчыкаў ($n=7$) пераважаў сярэдні ўзровень рэфлексіі ($m_x=23,4$), у тым ліку 5 выкладчыкаў мелі сярэдні ўзровень, а 2 – вышэй сярэдняга. У такой жа групе выкладчыкаў Інстытута парламентарызму і прадпрымальніцтва ($n=7$) сярэдні ўзровень рэфлексіі быў роўны 19,8, у тым ліку 3 выкладчыкі мелі ўзровень рэфлексіі ніжэй сярэдняга, 3 – сярэдні, і 1 – высокі. У той жа час у выкладчыкаў Беларускага дзяржаўнага аграрнага тэхнічнага ўніверсітэта ($n=10$) сярэдні ўзровень рэфлексіі склаў 21,2, у тым ліку ў 7 выкладчыкаў пераважаў сярэдні ўзровень рэфлексіі, у 2 – вышэй сярэдняга, у 1 – ніжэй сярэдняга. Па гендэрных адрозненнях былі выяўлены: у выкладчыкаў-мужчын – сярэдні і вышэй сярэдняга ўзроўні рэфлексіі, а ў выкладчыкаў-жанчын – ніжэй сярэдняга, сярэдні і вышэй сярэдняга. Больш высокі ўзровень выяўленасці рэфлексіі ў выкладчыкаў-мужчын на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці, звязваем з тым, што для іх у большай ступені, чым для жанчын у гэты ўзростава перыяд, важнасць набывае ўмацаванне ўласнай прафесійнай пазіцыі і арыентацыя на далейшы рост.
2. *Методыка «Вызначэнне ўзроўню рэфлексіўнасці»* А. В. Карпава, В. В. Панамаровай. Дазваляе ажыццявіць дыягностыку індывіду-

альнай меры выяўленасці ўласцівасцей рэфлексіўнасці. У цэлым па групе выкладчыкаў ВНУ выявіўся сярэдні ўзровень развіцця рэфлексіўнасці ($m\sigma P=5,04$). Увогуле выкладчыкі ВНУ на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці знаходзяцца ў сітуацыі рэфлексавання наконт сябе і ўласнай прафесійнай дзейнасці.

II. Характарыстыка матывацыі дасягненняў

Методыка Т. Элерса дыягнаставала сярэдні ўзровень матывацыі на дасягненне мэты і поспеху, роўны 16,96 ($m\sigma MU$), а таксама сярэдні ўзровень матывацыі на пазбяганне няўдач, роўны 15,63 ($m\sigma MH$).

III. Асаблівасці структурных элементаў

1. *Самаактуалізацыйны тэст*. Сярэднія значэнні паказчыкаў шкал па Л. Я. Гозмане і іншых методыках у паддаспытных групах выкладчыкаў ВНУ пацвердзілі, што ў найбольшай ступені выявілася шкалы: «Пазнавальныя патрэбнасці» (13) – $m\sigma=52,27$. За ёй ішлі (па меры ўбывання): «Самапавага» (7) – 50,98; «Сензітывнасць» (5) – 50,96; «Спонтаннасць» (6) – 50,45; «Прыняцце агрэсіі» (11) – 50,29; «Самапрыняцце» (8) – 49,61; «Кантактнасць» (12) – 49,26; «Крэатыўнасць» (14) – 49,04; «Кампетэнтнасць у часе» (1) – 48,91; «Уяўленне аб прыродзе чалавека» (9) – 48,33; «Падтрымка» (2) – 48,30; «Гібкасць паводзін» (4) – 47,41; «Каштоўнасць арыентацыі» (3) – 44,57. У найменшай ступені сярод выкладчыкаў ВНУ прадстаўлена шкала «Сінергія» (10) – 47,89.

Даследаванне самаактуалізацыі педагогаў Р. М. Шаміёнавым [12] пацвердзіла, што на этапах адаптацыі да прафесійнай дзейнасці (аўтар разглядае перыяд практычнай дзейнасці да 5 гадоў) і развіцця (да 10 гадоў) паказчыкі самаактуалізацыі ў асноўным былі дастаткова высокія, але ў яе структуры меліся адрозненні, якія звязваліся з працэсам прафесіяналізацыі. Так, выявілася ўзмацненне паказчыкаў спонтаннасці і зніжэнне кампетэнтнасці ў часе і креатыўнасці.

Даныя, атрыманыя нашымі даследаваннямі, супадалі з вывадамі Р. М. Шаміёнава. Выкладчыкі, якія пачыналі ўласны прафесійны шлях, у асноўным арыентаваліся на задавальненне ўласных пазнавальных патрэбнасцей, былі чулівымі да таго, што адбывалася вакол іх, яны спонтанна выражалі пачуцці. Рэзультаты тэсціравання дазволілі меркаваць, што дадзеная група характарызувалася зніжэннем магчымасці жыць «сучасным», пражываць момант «тут і зараз» ва ўсёй яго паўнаце. Звязваем гэта з тым, што пачынаючаму выкладчыку не хапае гібкасці

ў рэалізацыі ўласных мэт, ён не заўсёды гатовы хутка і адэкватна рэагаваць на рабочыя і асобныя сітуацыі. Нізкі бал па шкале «Сінергія» пацвердзіў, што гэтыя дзеянні могуць насіць незавершаны, абрываць характар і праяўляцца як адзінаковыя выпадкі ў той ці іншай сітуацыі.

2. *Самаадносінны*. Сярэднія групавыя паказчыкі па методыцы Р. С. Панцялеева пацвердзілі, што ў дадзеных групах выкладчыкаў найбольш выявілася шкала «Канфліктнасць» (8) – $m\sigma=7,26$. За ёй ішлі (па меры ўбывання) шкалы: «Самакаштоўнасць» (5) – 7,20; «Самапрыняцце» (6) – 7,18; «Самапрыхільнасць» (7) – 6,83; «Самакіраўніцтва» (3) – 6,82; «Самаўпэўненасць» (2) – 6,82; «Адлюстраванае Я» (4) – 6,55; «Унутраная адкрытасць» (1) – 6,46. У найменшай ступені прадстаўлена шкала «Самаабвінавачанне» (9) – 5,99. Сярэднія значэнні трох незалежных фактараў наступныя: фактар самапавагі – 6,66; фактар аўтасімпатый – 7,07; фактар унутранай неўладкаванасці – 6,62. Заўважым, што дадзеная група выкладчыкаў характарызувалася арыентацыяй на сацыяльнае адабрэнне, адлюстраваннем эмацыянальных, часам адмоўных адносін да ўласнага Я.

3. *Асобныя абмежаванні і прафесійныя бар'еры*.

- Асобныя абмежаванні. У цэлым, для выкладчыкаў на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці моцным бокам з'яўляліся: «Асобныя мэты» (3) – $m\sigma=6,08$; «Уменне ўплываць на асяроддзе» (7) – 6,03; «Магчымасць кіраваць сабой» (1) – 5,95 і «Творчы падыход» (6) – 5,90. У якасці асобных абмежаванняў выступілі: «Размытасць каштоўнасцей» (2) – 5,88; «Працяглае самаразвіццё» (4) – 5,56; «Недастатковасць навыку ў рашэнні педагогічных праблем» (5) – 5,47.

Такім чынам, прыярытэтамі для выкладчыкаў ВНУ з'яўляліся наступныя паказчыкі: магчымасць уплываць на ход уласнага прафесійнага і асабістага жыцця; выражаць сябе; устанавіць узаемаадносінны; эксперыментываць і працаваць над прафесійным і асобным ростам. Аднак, нягледзячы на адносную незалежнасць паводзін, выявілася некаторая размытасць у разуменні каштоўнасцей ажыццяўляемай дзейнасці, недасканаласць навыкаў пастаноўкі мэты, планавання і кантролю.

- Прафесійныя бар'еры. Па першай анкеце Т. М. Шамава рэзультаты даследаванняў дазволілі зрабіць вывад аб тым, што ў цэлым у выкладчыкаў на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці адсутнічае ўстойлівая сістэма самаразвіцця ($m\sigma=51,01$), што звязана з арыентацыяй на развіццё, што залежыць ад

канкрэтных псіхолога-педагогічных умоў.

Па другой анкеце Т. М. Шамава вызначаліся фактары, якія:

- 1) перашкаджаюць навучанню і развіццю: «недахоп часу» (7) – $m\sigma=3,18$; «адсутнасць падтрымкі і дапамогі з боку кіраўнікоў» (3) – 3,05; «уласная інерцыя» (1) – 2,90; «варожасць акружэння, якое дрэнна ўспрымае ў вас перамены і імкненне да новага» (4) – 2,89; «стан здароўя» (6) – 2,89; «расчараванне ў выніку наяўных раней няўдач» (2) – 2,83; «абмежаваныя рэсурсы, сціснутыя жыццёвыя абставіны» (8) – 2,82; «неадэкватная зваротная сувязь з членамі калектыву» (5) – 2,59;
- 2) стымулююць навучанне і развіццё: «навізна дзейнасці, умовы працы і магчымасці эксперыментавання» (8) – $m\sigma=3,21$; «заняткі самаадукацыяй» (9) – 3,20; «цікавасць да працы» (10) – 3,20; «узростаючая адказнасць» (11) – 3,17; «метадычная праца» (1) – 3,16; «давер» (7) – 3,13; «магчымасць атрымання прызнання ў калектыве» (12) – 3,11; «увага кіраўнікоў» (6) – 3,07; «прыклад і ўплыў калег» (3) – 2,99; «прыклад і ўплыў кіраўнікоў» (4) – 2,99; «навучанне на курсах» (2) – 2,83; «арганізацыя працы» (5) – 2,79.

Адзначым, што ў якасці стымулюючых сродкаў навучання, развіцця і самаразвіцця выкладчыкаў у найбольшай ступені выступаюць: навізна дзейнасці; магчымасць эксперыментавання; магчымасць займацца самаадукацыяй; агульная цікавасць да працы; у якасці перашкод – недахоп часу; адсутнасць падтрымкі і дапамогі з боку кіраўнікоў; уласная інерцыя.

Карэляцыйны аналіз даных

Для ацэнкі паказчыкаў, што ўплываюць на педагогічную рэфлексію, вылічваліся карэляцыі па Спірмене паміж педагогічнай рэфлексіяй і данымі па вышэйапісаных метадыках. Выявілася, што шкала рэфлексіўнасці, па методыцы А. С. Анісімава, дадатна карэлюе са шкаламі: «Падтрымка» ($rs=0,419$, $p<0,05$), «Самапрыняцце» ($rs=0,443$, $p<0,05$) і «Уяўленні аб прыродзе чалавека» ($rs=0,536$, $p<0,01$), а шкала «Крэатыўнасць» адмоўна карэлюе з матывацыяй да поспеху ($rs=-0,586$, $p<0,01$). У той жа час шкала калектывнасці і ўзровень праяўлення рэфлексіі, па методыцы А. С. Анісімава, выяўляюць адмоўную сувязь з матывацыяй пазбягання няўдач ($rs=-0,572$, $p<0,05$ і $rs=-0,441$, $p<0,05$ адпаведна). У сваю чаргу ўзровень рэфлексіўнасці, па методыцы А. В. Карпава і В. В. Панамаровай, аказваецца звязаным значнай адмоўнай сувяззю з наступнымі шкаламі самаадносін: «Унутраная адкрытасць», «Самакіраванне» і «Самакаштоўнасць» ($rs=-0,497$, $p<0,05$; $rs=-0,422$, $p<0,05$ і $rs=-0,426$, $p<0,05$ адпаведна).

Шкала «Адлюстраванае Я» дадатна карэлюе з матывацыяй да поспеху ($rs=0,449$, $p<0,05$).

Самаацэнка выяўляе дадатную карэляцыю са шкаламі «Унутраная адкрытасць» і «Канфліктнасць», па методыцы Р. С. Панцялеева ($rs=0,417$, $p<0,05$ і $rs=0,550$, $p<0,05$ адпаведна), а са шкалай «Спантаннасць», па самаактуалізацыйным тэсце, – адмоўную ($rs=-0,474$, $p<0,05$).

Такім чынам, педагогічная рэфлексія карэлюе з асобнымі шкаламі самаактуалізацыйнага тэсту, самаадносін, якія ў сваю чаргу звязаны з самаацэнкай, праяўляюцца ў матывацыйны асобы выкладчыка.

Па методыцы «Аналіз сваіх абмежаванняў», шкала «Творчы падыход» становіцца карэлюе са шкалай рэфлексіўнасці ($rs=0,472$, $p<0,05$), а шкала «Працяглае самаразвіццё» – з матывацыяй пазбягання няўдач ($rs=0,405$, $p<0,05$).

Па методыцы А. С. Анісімава, шкала рэфлексіўнасці дадатна карэлюе з фактарам «навізна дзейнасці» па анкеце Т. М. Шамава ($rs=0,638$, $p<0,001$), шкала самакрытычнасці – з фактарамі «расчараванне ў выніку наяўных раней няўдач», «прыклад і ўплыў кіраўнікоў» і «магчымасць да самаразвіцця» ($rs=0,424$, $p<0,05$; $rs=0,516$, $p<0,01$ і $rs=0,546$, $p<0,01$ адпаведна), а шкала калектывнасці з фактарам «магчымасць атрымання прызнання ў калектыве» – адмоўна ($rs=-0,431$, $p<0,05$).

Карэляцыйны аналіз рэзультатаў дазваляе меркаваць, што псіхалагічныя характарыстыкі: самаактуалізацыя, самаадносін і самаацэнка ўплываюць на функцыянаванне педагогічнай рэфлексіі, забяспечваюць высокую матывацыю дасягненняў у вобласці прафесійнай дзейнасці і паспяховую адаптацыю выкладчыкаў ВНУ ў сучасных умовах вышэйшай адукацыі.

Аналіз па групам

Параўнальная характарыстыка даных даследавання па групам выкладчыкаў ВНУ дазволіла зрабіць вывад, што педагогічная рэфлексія ў рознай ступені прадстаўлена ў выкладчыкаў гуманітарных дысцыплін (група 1) і ў выкладчыкаў прыродазнаўчых і тэхнічных дысцыплін (група 2). Размеркаванне ўзроўняў педагогічнай рэфлексіі па групе 1 наступнае: узровень ніжэй сярэдняга – 25 %, сярэдні ўзровень – 67 %, узровень вышэй сярэдняга – 8 %; па групе 2 адпаведна 8 %, 59 % і 33 %. Такім чынам, размеркаванне ўзроўняў педагогічнай рэфлексіі сярод выкладчыкаў розных дысцыплін неаднароднае. Сярэднія паказчыкі па метадыках, атрыманых у выніку даследаванняў, прадстаўлены ў табліцы.

Такім чынам, даныя, атрыманыя пры аналізе па групам выкладчыкаў ВНУ на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці, адпавядаюць рэзультатам карэляцыйнага аналізу.

ЛІТАРАТУРА

Табліца

	Метадыкі	Паказчыкі	Група 1	Група 2
1. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991.	Узровень рэфлексіі (па А. С. Анісімаве)		20,33	22,58
2. Войтик И. М., Семенов И. Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления: учеб. пособие. Новосибирск, 2001.	Узровень рэфлексіўнасці (па А. В. Карпаве і В. В. Панамаровай)		4,33	5,75
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №5. С. 45–57.	Матывацыя поспеху		18,83	15,00
	Матывацыя пазбягання няўдач		17,25	16,67
4. Коптева С. И. Познай себя: актуальные проблемы психологии самосознания. Мн., 2001.	<i>Самаактуалізацыйны тэст</i>			
	Шкала «Кампетэнтнасць у часе» (1)		48,58	48,42
	Шкала «Падтрымка» (2)		46,58	48,42
	Шкала «Каштоўнасныя арыентацыі» (3)		43,92	41,75
	Шкала «Гібкасць паводзін» (4)		45,08	45,25
	Шкала «Сензітўнасць» (5)		49,50	50,25
	Шкала «Спантаннасць» (6)		46,33	49,42
	Шкала «Самапавага» (7)		51,17	53,33
	Шкала «Самапрыняцце» (8)		49,17	50,42
	Шкала «Уяўленне аб прыродзе чалавека» (9)		44,17	48,00
	Шкала «Сінергія» (10)		43,67	38,92
	Шкала «Прыняцце агрэсіі» (11)		49,08	51,75
	Шкала «Кантактнасць» (12)		47,25	49,75
	Шкала «Пазнавальныя патрэбнасці» (13)		47,00	52,75
Шкала «Крэатыўнасць» (14)		41,92	49,42	
5. Макаревич Р. А. Психологическая диагностика: учеб. пособие. В 3 ч. Мн., 1999. Ч. 3. Методики оценки уровня развития личностных качеств руководителя.	<i>Даследаванне самаадносін</i>			
	Шкала «Унутраная адкрытасць»		6,50	6,00
	Шкала «Самаўпэўненасць»		5,83	6,08
	Шкала «Самакіраўніцтва»		5,83	6,25
	Шкала «Адлюстраванае Я»		6,67	5,25
	Шкала «Самакаштоўнасць»		7,75	5,42
	Шкала «Самапрыняцце»		7,58	6,67
	Шкала «Самапрыхільнасць»		6,67	6,58
	Шкала «Унутраная канфліктнасць»		6,50	6,08
	Шкала «Самаабвінавачанне»		4,92	5,42
6. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2002.	Самаацэнка		0,46	0,51
7. Митина Л. М., Асмаковец Е. С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М., 2001.	<i>Асобасныя абмежаванні</i>			
	Шкала «Магчымасці кіраваць сабою»		6,17	5,75
	Шкала «Выразныя каштоўнасці»		6,00	5,92
	Шкала «Асобасныя мэты»		6,25	6,58
	Шкала «Працяглае самаразвіццё»		5,58	7,25
	Шкала «Добрыя навыкі рашэння праблем»		6,58	6,42
8. Мышление учителя: Личност. механизмы и понятийн. аппарат / Ю. Н. Кулюткин [и др.]. М., 1990.	Шкала «Творчы падыход»		5,33	6,83
	Шкала «Уменне ўплываць на асяроддзе»		6,58	5,67
9. Пономарева В. В. Психодиагностика рефлексивности как метод социально-психологического исследования управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2000.				
10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие. М., 1996.				
11. Сагайдак С. С. Мотивация деятельности / С. С. Сагайдак. Мн., 2001.				
12. Шамионов Р. М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой // Мир психологии. 2002. № 2. С. 143–148.				

SUMMARY

In the article are described psychodiagnostic techniques, allowed to carry out the comparative analysis of features of development of a pedagogical reflection on

groups of teachers, depending on leaders them of disciplines in various high schools of Byelorussia, and also the data of the correlation analysis.

УДК

К. В. Грыцкова

ФЕНАМЕНАЛОГІЯ ДЗІЦЯЧА-БАЦЬКОЎСКІХ АДНОСІН У ПАДЛЕТКАВЫМ УЗРОСЦЕ

Значнасць унутрысямейных адносін у ста-наўленні і развіцці чалавека абумоўлена тым, што яны з'яўляюцца першым спецыфічным узорам грамадскіх адносін і непасрэдна ўплываюць на станаўленне чалавека як асобы, на

фарміраванне яго самаадносін. Асоба падлетка закладваецца ў сям'і: менавіта ўзаемаадносінны з маці і бацькам фарміруюць задаволенасць або незадаволенасць становішчам у сям'і, пры-няцце бацькоў і іх аўтарытэтнасць.

Сям'я валодае палітрай уласцівых ёй

стымуляраў псіхасацыяльнага развіцця дзіцяці, важнейшыя з якіх – інтэнсіўнасць і багацце зносін з дарослымі, інтымныя і стойкія эмацыянальныя кантакты з пастаяннымі асобамі (маці і бацька), бацькоўская любоў, увага і клопаты. Гэта натуральныя, іманентна ўласцівыя ёй стымулятары, што найбольш поўна адказваюць патрэбнасцям развіцця дзіцяці, яго эмацыянальнага свету і культуры (Т. У. Андрэева, А. Я. Варга, У. М. Дружынін, І. С. Кон, А. Я. Лічко, Г. П. Прадвечны, А. С. Співакоўская, Э. Г. Эйдэмілер, Д. Баўмынд, А. Лоўэн, Д. Умберсан, Л. Шнейдэр, Н. Штырман [1–3; 5–6; 8–11]).

Унутрысямейнае ўзаемадзеянне як базавая характарыстыка сямейнага зместу існавала са старажытных часоў. Маюцца розныя стылі, мадэлі і тыпы сямейнага ўзаемадзеяння. Стыль узаемадзеяння ў сям'і заўсёды вызначае структуру дзіцяча-бацькоўскіх адносін. Л. Дэмоз [6] выдзяляе шэсць трансфармацый у адносінах да дзяцінства, якія могуць выступаць у якасці мадэлей бацькоўскай любові на розных сацыякультурных этапах развіцця грамадства.

- *Інфантацыідны стиль* (са старажытнасці да VI ст. н. э.). Уласціва масавае дзетазабойства, а дзеці, якія выжывалі, часта станавіліся ахвярамі насілля.
- *Кідаючы стиль* (IV–VIII стст.). Пасля прызнання культурай наяўнасці ў дзіцяці душы інфантацыід зніжаецца, але дзіця застаецца для бацькоў аб'ектам праекцый, рэактыўных утварэнняў і г. д. Узнікае задача пазбавіцца ад яго. Дзіця збываюць карміцельцы або аддаюць у манастыр, або на выхаванне ў чужую сям'ю, або трымаюць закінутым і прыгнечаным ва ўласным доме.
- *Амбівалентны стиль* (IX–XVII стст.). Дзіцяці дазваляецца ўвайсці ў эмацыянальнае жыццё бацькоў, яго акружаюць увагай, аднак адмаўляюць у самастойным духоўным існаванні. Тыповы педагогічны вобраз гэтай эпохі – «лепка» характару, быццам дзіця было зроблена з мякакага воску ці гліны. Калі яно супраціўляецца, яго б'юць, «выбіваючы свавольства» як злы пачатак.
- *Назойлівы стиль* (XVIII ст.). Дзіця лічаць небяспечнай істотай або простым аб'ектам фізічнага догляду, бацькі ставяцца да яго значна бліжэй. Аднак гэта суправаджаецца імкненнем поўнасцю кантраляваць не толькі паводзіны, але і ўнутраны свет, мыслі і волю дзіцяці, што ў сваю чаргу ўзмацняе канфлікт бацькоў і дзяцей.
- *Сацыялізуючы стиль* (XIX–XX стст.). Выхаванне робіцца не столькі заваяваннем і падпарадкаваннем дзіцяці, колькі трэніроўкай яго волі, падрыхтоўкай да будучага самастойнага

жыцця. Мае розныя тэарэтычныя абгрунтаванні – ад фрэйдаўскай «каналізацыі імпульсаў» да скінераўскага біхевіярызму і сацыялагічнага функцыяналізму. Ва ўсіх выпадках дзіця лічыцца больш аб'ектам, чым суб'ектам сацыялізацыі.

- *Дапамагаючы стиль* (з сярэдзіны XX ст). Дзіця мысліцца неабходным на кожнай стадыі жыцця. Бацькі не столькі дысцыплінуюць або «фарміруюць» яго як асобу, колькі дапамагаюць яго індывідуальнаму развіццю. Адсюль імкненне да эмацыянальнай блізкасці з дзецьмі, да разумення, эмпатыі.

Сучасная эпоха характарызуецца больш разнастайнымі мадэлямі ўзаемадзеяння дзяцей і дарослых. Але ва ўсіх стылях прасочваецца змяшчэнне акцэнта ў бок дзіцяці, якое стала паўнацэннай фігурай у звязцы «бацькі – дзіця». Стыль узаемадзеяння бацькоў і дзяцей з'яўляецца найбольш відавочным, даступным для знешняга назірання. Ён – своеасаблівая квінтэсэнцыя астатніх структурных кампанентаў: каштоўнасных арыентацый бацькоў, бацькоўскіх устаноў і чаканняў, бацькоўскіх адносін, бацькоўскіх пачуццяў, бацькоўскіх пазіцый, бацькоўскай адказнасці. Стыль сямейнага выхавання ў сілу сваёй відавочнасці з'яўляецца вельмі важным, перш за ўсё для самога дзіцяці, паколькі яно дэтэрмінуе бацькоўскую ролю і ў цэлым робіць уплыў на яго асобнае станаўленне і развіццё.

Даследчыкі стылю сямейнага выхавання, узаемадзеяння прытрымліваюцца розных падходаў да аналізу гэтага пытання. Э. Г. Эйдэмілер [9] выдзяляе асноўныя характарыстыкі тыпаў выхавання дзіцяці:

- ступень гіперпрацэцыі;
- задаволенасць патрэбнасцей;
- патрабаванні, што прад'яўляюцца да дзіцяці;
- санкцыі, што накладваюцца на яго;
- выхаваўчая няўпэўненасць бацькоў.

Асноўны кампанент бацькоўства побач са стылем выхавання – гэта *бацькоўскія адносіны*, што з'яўляюцца шматмерным утварэннем, у структуры якога выдзяляюцца чатыры падструктуры (А. Я. Варга):

- 1) інтэгральнае прыняцце або адмаўленне ад дзіцяці;
- 2) міжасобасная дыстанцыя («сімбіёз»);
- 3) формы і напрамкі кантролю (аўтарытарная гіперсацыялізацыя);
- 4) сацыяльнае жаданне паводзін [2].

Паняцце «бацькоўскія адносіны» мае агульны характар і ўказвае на *ўзаемасувязь і ўзаемазалежнасць бацькоў і дзіцяці*. Бацькоўскія адносіны ўключаюць суб'ектыўна-ацэначнае, свядома-выбіральнае ўяўленне аб дзіцяці, якое вызначае асаблівае бацькоўскае ўспрымання,

спосаб зносін з дзіцем, характар прыёмаў уздзеяння на яго. Кожная з гэтых складальных уяўляе спалучэнне ў розных суадносінах эмацыянальнага, кагнітыўнага і паводзінскага кампанентаў.

Кагнітыўная складальная – уяўленні аб розных спосабах і формах узаемадзеяння з дзіцем; перакананні ў прыярытэтнасці тых напрамкаў узаемадзеяння з дзіцем, якія рэалізуюць бацькі. *Эмацыянальная складальная* – ацэнкі і суджэнні аб розных тыпах бацькоўскіх адносін; дамінуючы эмацыянальны фон, што суправаджае паводзінскія праяўленні бацькоўскіх адносін. *Паводзінская складальная* – формы і спосабы падтрымкі кантакта з дзіцем; формы кантролю; выхаванне ўзаемаадносінамі шляхам вызначэння дыстанцыі зносін.

Па меркаванні А. Я. Варгі, у сямейным узаемадзеянні існуюць чатыры тыпы бацькоўскіх адносін, што адрозніваюцца дамінаваннем адной або некалькіх складальных:

- *прымальна-аўтарытарныя адносіны* – бацькі прымаюць дзіця і адабраюць яго, але патрабуюць сацыяльных поспехаў;
- *адваргаючыя адносіны са з'явамі інфанталізацыі* – бацькі эмацыянальна адмаўляюцца ад дзіцяці, нізка цэняць яго індывідуальна-асобасныя якасці, прыпісваюць яму сацыяльна няўхваленныя рысы і дурныя схільнасці;
- *сімбіятычныя адносіны* – наяўнасць сімбіятычных тэндэнцый у зносінах з дзіцем, гіпер апекі;
- *сімбіятычна-аўтарытарныя адносіны* – наяўнасць гіперкантролю [3].

Пункт гледжання Н. Штырмана [8] зводзіцца да трох тыпаў бацькоўскіх адносін да дзяцей:

- *звязванне* – жорсткія стэрэатыпныя зносіны; дзеці інфанталізуюцца, іх эмацыянальнае развіццё адстае ад нормы;
- *амаўленне* – дзіця «адмаўляецца» ад сваёй асобы, што прыводзіць да замкнёнасці, залішняй аўтаномнасці;
- *дэлегаванне* – сапраўдныя дасягненні дзяцей ігнаруюцца; бацькі, якія перамяшчаюць на іх свае неажыццёўленыя надзеі, маніпулююць імі як працяг свайго «Я».

Такім чынам, стыль узаемаадносін бацькоў з дзіцем выступае не проста сродкам падтрымання кантактаў з ім, але і своеасаблівым метадам выхавання – выхавання ўзаемаадносінамі, паколькі гэтыя ўзаемаадносіны адносна ўстойлівыя.

Нягдзедзячы на адносную ўстойлівасць, бацькоўскія адносіны, на думку А. С. Співакоўскай, могуць мяняцца, набываць некаторыя рысы пад уздзеяннем розных падзей. У цэлым, змест бацькоўскіх адносін супярэчлівы і амбівалентны, паколькі ў ім суіснуюць у рознай

прапорцыі супрацьлеглыя элементы эмацыянальна-каштоўнасных адносін. Дзіця інтэрыярызуе, пераносіць унутр сваёй псіхікі спосабы бацькоўскіх адносін і кіравання паводзінамі (механізм інтраекцыі): дамінаванне становіцца жорсткім самакіраўніцтвам, прысаромліванне пераўтвараецца ў самаабвінавачанне [6].

Адносіны з бацькамі, з пункту гледжання М. Беньяміна [9], дзіця будзе на аснове дзвюх стратэгий: 1) «дадатковых паводзін»: дзіця рэагуе ініцыятывай на прадастаўленне самастойнасці, уцёкамі – на праследаванне; 2) «абаронных паводзін»: дзіця ў адказ на адмаўленне пачынае паводзіць сябе так, быццам яго любяць, быццам запрашаюць бацькоў змяніць паводзіны ў адносінах да яго.

Феномен бацькоўства звязаны і з феноменам бацькоўскай любові. Бацькоўская любоў безадносная: аднолькава моцна любяць дзяцей бойкіх і сарамлівых, выдатнікаў і двоечнікаў, паслухмяных і непаслухмяных. Бацькі прымаюць дзіця з усімі яго недахопамі і перавагамі. Яны з'яўляюцца першым сацыяльным асяродзем развіцця дзіцяці, якое забяспечвае задавальненне практычна ўсіх яго патрэбнасцей, у тым ліку ў любові і прыхільнасці, у бяспецы і абароне.

Бацькоўскую любоў як феномен, што валодае пэўным сэнсам, разглядае А. А. Лявонцьеў [4]. Ён адзначае дзве асноўныя яе характарыстыкі: 1) кантэкстуальнасць, якая праяўляецца і развіваецца ў пэўным сацыяльным кантэксце (сітуацыя дзіцяча-бацькоўскіх адносін), з аднаго боку, уплывае на гэту сітуацыю, а з другога – сама падвергнута змяненню і трансфармацыі ў ёй; 2) інтэнцыянальнасць, якая ўяўляе мэтавую накіраванасць бацькоўскай любові ў напрамку на дзіця.

Патрэбнасць у бацькоўскай любові – адна з найбольш моцных і працяглых патрэбнасцей чалавека, яна неабходна дзіцяці любога ўзросту. Бацькоўская любоў забяспечвае пачуццё небяспекі ў дзіцяці, падтрымлівае спрыяльны стан эмацыянальна-пачуццёвага свету, вучыць любові, маральным паводзінам і ў цэлым выступае як крыніца жыццёвага вопыту, што неабходны дзецям як патэнцыяльным бацькам.

Імкненне бацькоў развіваць і ўдасканаліваць дзіця – яшчэ адзін бок феномена бацькоўскай любові. Менавіта бацькоўская любоў з'яўляецца арыенцірам на сапраўднае пачуццё любові, найбольш эфектыўным спосабам выхавання. Разам з тым яна не стрымлівае жаданне ўдасканаліваць дзіця, не зніжае патрабавальнасці да яго.

Бацькоўская любоў нярэдка ўключае і пачуцці ўласніка ў адносінах да дзяцей. Усведамленне таго, колькі сіл, эмоцый перажыванняў,

працы ўкладзена ў выхаванне дзіцяці, часта дазваляе бацькам думаць, што яны маюць пэўныя правы на дзіця, у некаторай меры могуць распараджацца яго лёсам. Часам тыя ці іншыя паводзіны бацькі тлумачаць жаданнем добра дзіцяці.

А. Лоўэн [10] адзначае, што недахоп любові ў раннія гады жыцця абумоўлены эмацыянальным недаразвіццём чалавека. Асоба, якая сфарміравалася ва ўмовах дэпрывацыі бацькоўскай любові, выпрабуе пачуцці ўнутранай пустаты, імкнецца да кантакта і блізкасці, адчувае патрэбнасць у клопаце аб сабе, які ставіць чалавека ў залежнасць. Такія людзі асобасна нясталыя, іх адносіны з іншымі абумоўлены адсутнасцю ўнутраных рэсурсаў.

Бацькі, як правіла, маюць патрэбнасць «адаць» любоў дзіцяці, імкнуцца стаць для яго апорай. Вынік гэтага – уласная значнасць і ўнутраная сіла. Пры немагчымасці задаволіць патрэбнасць у атрыманні і рэалізацыі бацькоўскай любові чалавек пакутуе сам, а разам з ім акружаючыя. Менавіта таму паводзіны бацькоў павінны быць накіраваны на стварэнне ў дзіцяці упэўненасці ў тым, што яго любяць.

Праведзены аналіз дазваляе выдзеліць біялагічныя і сацыяльныя дэтэрмінанты бацькоўскай любові, што забяспечваюць яе развіццё і праяўленне.

- *Біялагічныя дэтэрмінанты.* У прыродзе існуюць біялагічныя законы (інстынкты зберагання і працягу роду, палавы інстынкт), якія застаўляюць чалавека мець дзяцей і садзейнічаюць развіццю і праяўленню бацькоўскай любові.

Бацькоўскі інстынкт уяўляе сукупнасць складаных прыроджаных рэакцый, што прадвызначаюць мэтазгодныя паводзіны арганізма ў знешнім асяроддзі. Механізм інстыкта – безумоўна-рэфлекторны (інстынкт можна ў пэўнай ступені прыраўняць да безумоўнага рэфлексу). Значыць, бацькоўскую любоў можна разглядаць як прыродную асаблівасць бацькоў, для якіх характэрны «бацькоўскі інстынкт», што ўключае «палавы інстынкт», «мацярынскі інстынкт» і «інстынкт бацькоўства».

«Мацярынскі інстынкт» з'яўляецца аснова-творным і накіраваны на выношванне патомства і клопат аб ім. Згодна з ім, любоў маці закладзена ў сітуацыі цяжарнасці, выношвання дзіцяці, дзетараджэння і кармлення грудзмі. «Інстынкт бацькоўства» прадугледжвае, што любоў бацькі ўяўляе комплекс прыроджаных рэакцый, якія прадвызначаюць яго паводзіны, у прыватнасці абарону і клопаты аб жонцы і дзецях.

Сацыяльныя дэтэрмінанты. Бацькоўскі інстынкт – гэта свайго роду праламленне інстынкт

самазахавання ў форме інстынкт працягу роду (Л. Б. Шнейдэр [11]). Інстынкт працягу роду сацыяльна абумоўлены, паколькі чалавек можа выжыць толькі ў супольнасці і на яго моцны ўплыў робіць прыклад бацькоў, нормы, што прыняты ў грамадстве, дзе ён жыве. Без інстынкт самазахавання немагчыма выношванне, гэта значыць зберагання цяжарнасці. Такім чынам, можна гаварыць аб узаемадзеянні інстынктаў самазахавання, бацькоўства, мацярынства і працягу роду.

І. С. Кон [5] адзначае, што бацькоўскія пачуцці адрозніваюцца вялікай пластычнасцю, яны мацней залежаць ад выхавання, чым ад сапраўднай прыхільнасці. Так, сіла эмацыянальнай прыхільнасці маці да дзіцяці залежыць ад таго, ці было гэта дзіця жаданым ці не, наколькі цесным і доўгім з'яўляецца кантакт з нованароджаным. Чым раней і даўжэй гэты кантакт, тым мацней мацярынскае пачуццё (калі інстынкт падмацоўваецца вопытам і прывычкай). Гэта справядліва і ў адносінах да бацькі. Да сацыяльных дэтэрмінантаў развіцця і праяўлення бацькоўскай любові адносяцца сацыякультурнае развіццё грамадства і дзіцячы вопыт чалавека, што набыты ў працэсе ўзаемадзеяння са сваімі бацькамі.

А. С. Співакоўская [6] апісвае восем тыпаў бацькоўскай любові на аснове выдзялення адносін, што складаюць такую бацькоўскую любоў, як сімпатыя-антыпатыя, павага-непавага, блізкасць-далёкасць.

Дзейная любоў (сімпатыя, павага, блізкасць). Характэрны: цёплыя эмацыянальныя адносіны да дзіцяці, прыняцце яго як асобы, паводзін; актыўная ўвага да інтарэсаў дзіцяці; павага яго правоў і прызнанне абавязкаў; аказанне дапамогі пры разумнай патрабавальнасці. Формула выхавання: «Хачу, каб маё дзіця было шчаслівым і буду дапамагаць яму ў гэтым».

Адхіленая любоў (сімпатыя, павага, але большая дыстанцыя з дзіцем). Характэрна высокая ацэнка дзіцяці, яго знешняга аблічча, поспехаў, здольнасцей. Мяккія зносіны з дзіцем спалучаюцца з недастатковай увагай да яго паўсядзённых патрэб, з павярхоўнымі ведамі душэўнага свету. Знешняе любаванне дзіцем спалучаецца з няўменнем дапамагчы яму ў яго праблемах. Формула выхавання: «Глядзіце, якое ў мяне цудоўнае дзіця, шкада, што ў мяне не так шмат часу для зносін з ім».

Дзейны жаль (сімпатыя, блізкасць, але адсутнасць павагі). Характэрна прызнанне сапраўдных, часам уяўных адхіленняў у разумовым або фізічным развіцці дзіцяці. У выніку бацькі прыходзяць да ідэі аб яго выключнасці. «Маё дзіця не такое, як усе, яно не такое добрае». Яны прадастаўляюць дзіцяці асаблі-

выя прывілеі, залішне апякаюць, трацяць шмат часу і намаганняў на прадухіленне ад шкодных уплываў. Бацькі ўважлівыя да дзіцяці, іх інтарэсы сканцэнтраваны на ім, але яны не давяраюць дзіцяці, не вераць у яго здольнасці і магчымасці. Формула выхавання: «Хаця наша дзіця недастаткова разумнае і фізічна развітое, але ўсё роўна гэта наша дзіця і мы яго любім».

Слагодлівае адхіленне (сімпатыя, непавага, вялікая міжасобасная дыстанцыя). Характэрна не зусім усвядомленае апраўданне неспрыяльных рыс паводзін і асобасных уласцівасцей дзіцяці, яго бездапаможнасці спасылкамі на яго хваравітасць, на дрэнную спадчыннасць і іншыя прычыны. Бацькі не ўмешваюцца ў справы дзіцяці, у яго кантакты з ровеснікамі і іншымі людзьмі, яны недастаткова арыентуюцца ў душэўным свеце дзіцяці. Формула выхавання: «Нельга вінаваціць маё дзіця ў тым, што яно недастаткова разумнае і фізічна развітое».

Адхіленне (антыпатыя, непавага, вялікая міжасобасная дыстанцыя). Для бацькоў характэрны спробы скараціць зносіны з дзіцем. Яны імкнуцца не заўважаць прысутнасці дзіцяці, становяцца халодна-непрыступнымі пры яго набліжэнні, адхіляюцца тады, калі дзіця мае патрэбу ў падтрымцы і дапамозе. Формула выхавання: «Гэта дзіця выклікае ў мяне непрыемныя пачуцці і нежаданне мець з ім справу».

Пагарда (антыпатыя, непавага, малая міжасобасная дыстанцыя). Характэрна ігнараванне ўсяго станоўчага, што ёсць у дзіцяці, яго дасягненняў. Бацькі перажываюць сваю сувязь з такім, як ім здаецца, дзіцем. Іх зносіны напоўнены панукваннем, павучаннем, патрабавальнасцю. Бацькі часта звяртаюцца да спецыялістаў з просьбай «выправіць» іх дзіця. Формула выхавання: «Я пакутую, мучаюся ад таго, што маё дзіця вельмі неразвітое, неразумнае, упартае, баязлівае і непрыемнае іншым людзям».

Праследаванне (антыпатыя). Характэрна перакананасць бацькоў у тым, што іх дзіця – закончаны нягоднік. Ва ўсіх паводзінскіх праяўленнях дзіцяці бацькі бачаць яго «злую волю». Бацькі спрабуюць строгаасцю і жорсткім кантролем пераламаць дзіця, выступаюць ініцыятарамі прыцягнення грамадскасці да яго выхавання, нярэдка схільныя прымаць залішне строгія меры ўздзеяння. Формула выхавання: «Маё дзіця нягоднае, і я дакажу гэта!».

Адмаўленне (антыпатыя, павага, вялікая міжасобасная дыстанцыя). Характэрна адхіленне ад праблем дзіцяці, але бацькі быццам здалёк назіраюць за ім, прызнаюць яго сілу, каштоўнасць некаторых асобасных якасцей. Пры абвастрэнні адносін бацькі ахвотна прыбгаюць да дапамогі грамадскасці, імкнуцца пера-

даверыць дзіця школе, іншым выхаваўчым установам, звяртаюцца да ўрачоў. У паводзінах бацькоў прасочваецца неўсвядомлены заклік да адмежавання ад дзіцяці, ад «гэтай пачвары». Формула выхавання «Мы не хочам мець справу з гэтым нягоднікам».

У працэсе развіцця дзіцяці пад уздзеяннем змяненняў сацыяльнай сітуацыі мяняюцца і адносіны бацькоў да дзіцяці, якія пры гэтым набываюць рысы той ці іншай бацькоўскай любові або іх спалучэнне. Разгляд фарміравання вопыту бацькоўскай любові ў працэсе ўзаемадзеяння дзіцяці з бацькамі, дазволіў, зыходзячы з пазіцыі Г. П. Прадвечнага [3], выдзеліць тры этапы:

Першы этап. Інтэрыярызацыя вопыту – ператварэнне знешняга ўздзеяння з боку бацькоў у факт свядомасці дзіцяці.

Другі этап. Збераганне і акумуляцыя ператворанага знешняга ўздзеяння ў свядомасці дзіцяці.

Трэці этап. Экстэрыярызацыя вопыту – ператварэнне вопыту бацькоўскай любові ў дзеянне (у той момант, калі людзі самі становяцца бацькамі).

Як адзначае Г. П. Прадвечны, вопыт бацькоўскай любові – гэта выніковая сукупнасць фіксаваных знешніх уздзеянняў бацькоў, праломленых праз прызму ўнутранага свету дзіцяці.

Даследаванне феномена бацькоўскай любові дазволіла зрабіць вывад аб тым, што важнасць набываюць: спецыфічнасць любові бацькі і любові маці; асаблівасці ўплыву гэтых бакоў бацькоўскай любові на развіццё асобы дзіцяці, а таксама іх узаемадапаўняльнасць. Любоў маці безумоўная, яна любіць дзіця такім, якое яно ёсць. Любоў бацькі ўмоўная і больш патрабавальная, ён ганарыцца рэальнымі вынікамі і поспехамі дзіцяці. Чалавеку неабходны абодва бакі бацькоўскай любові, яму важна, каб яго аб'ектыўна ацэньвалі за рэальныя жыццёвыя дасягненні; не менш важна і тое, каб яго безумоўна прымалі. Любоў маці ў большай ступені абумоўлена біялагічнымі прычынамі (дамінуе эмацыянальна-пачуццёвы кампанент), а любоў бацькі – сацыяльнай складальнай (рацыянальны кампанент).

ЛІТАРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология. СПб., 2004.
2. Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е. Взаимосвязь отношения к себе и к другим // Вестник МГУ. 1982. Серия 14. № 4. С. 65–77.
3. Горьковская И. А. Влияние семьи на становление личности подростков // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 52–58.
4. Евсеев В. В. Влияние семейной микросреды на психологическое здоровье подростка // Псіхалогія. 1997. Вып. 9. С. 52–57.
5. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.

6. *Овчарова Р. В.* Психологическое сопровождение родительства. М., 2003.
7. *Подросток и семья.* Самара; М., 2002.
8. *Шилов И. Ю.* Фамилистика (психология и педагогика семьи). СПб., 2000.
9. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 2000.
10. *Baumrind D.* Parenting styles and adolescent development // Lerner P. M. Peterson. Encyclopedia of adolescence. N.-Y., 1991. V. 2. P. 746–758.
11. *Umberson D.* Relationship with children: Explaining Parents – Psychological well-being // Journal of marriage and the family. 1989. P. 999–1012.

SUMMARY

The importance of family relations plays a great role in the development of the personality. Children-parent relations are the first model of social relations and influence the teenager's development greatly. The children-parent relations, accepting of the parents and their authority, form the personality of the teenager.

УДК

К. С. Мнішкур

ПСІХАЛАГІЧНАЯ АБАРОНА – ФОРМА ПАЗІТЫЎНАГА ЎПЛЫВУ НА ЭМАЦЫЯНАЛЬНЫ СТАН АСОБЫ

Тэрмін «перажыванне» ў псіхалогіі мае два значэнні. У шырокім сэнсе ён узыходзіць да інтраспектыўнай псіхалогіі, дзе робіцца акцэнт на здольнасць «непасрэдна данасць свядомасці суб'екта». Гэта значыць, перажыванне трактуецца як любы эмацыянальна афарбаваны стан, які зведвае суб'ект, і з'ява рэчаіснасці, што ўзнікае ў свядомасці і выступае як падзея з яго ўласнага жыцця. Такое перажыванне можна назваць «перажываннем-сузіраннем» [1]. У вузкім значэнні тэрмін ён разумеецца як форма актыўнасці, якая ўзнікае пры немагчымасці дасягнення суб'ектам вядучых матываў жыцця, крушэнні ідэалаў і каштоўнасцей. Гэта праяўляецца ў ідэалах яго псіхічнага свету, накіраваных на пераасэнсаванне свайго існавання, гэта значыць «перажыванні-дзеянасці» [1].

Дэтальны аналіз дадзенага стану суб'екта праведзены Ф. Я. Васілюком у працы «Псіхалогія перажывання» [1]. Ім ўстаноўлены заканамернасці, якім падпарадкоўваюцца працэсы перажывання, прааналізаваны механізм і вызначана тыпалогія працэсаў перажывання. Яно разглядаецца як форма дзейнасці, накіраваная на аднаўленне душэўнай раўнавагі, страчанага асэнсаванасці існавання, іншымі словамі, – на «производство смысла», а не як адлюстраванне ў свядомасці суб'екта тых або іншых яго станаў, не як асаблівая форма сузірання.

Існуюць асаблівыя жыццёвыя сітуацыі, якія нельга вырашыць працэсамі прадметна-практычнай і пазнавальнай дзейнасці. Аднак іх вырашаюць працэсы перажывання. Перажыванне неабходна адрозніваць ад традыцыйнага псіхалагічнага разумення перажывання, якое азначае непасрэдную дадзенасць псіхічных зместаў свядомасці. Перажыванне разумеецца як асаблівая дзейнасць, асаблівая праца па пера-

будове псіхалагічнага свету, накіраваная на ўсталяванне сэнсавай адпаведнасці паміж свядомасцю і быццём, агульнай мэтай якога з'яўляецца павышэнне асэнсаванасці жыцця. Асаблівая жыццёвая сітуацыя – гэта сітуацыя немагчымасці, у якой суб'ект сутыкаецца з немагчымасцю рэалізацыі ўнутраных неабходнасцей свайго жыцця (матываў, імкненняў, каштоўнасцей і інш.) Сучасныя псіхологі ацэньваюць дадзеныя крытычныя сітуацыі як стрэс, фрустрацыю, канфлікт і крызіс.

Вышэйадзначаныя «ўнутраныя неабходнасці» выступаюць у псіхалагічнай літаратуры пад рознымі найменнямі, але пастуліраваная ў той або іншай ступені мэта працэсу перажывання належыць да адной з пералічаных «неабходнасцей». Напрыклад, за такімі мэтамі абарончых механізмаў, як «пазбяганне пакуты», «зняцце непрыемнага стану», адмаўленне «балючых элементаў вопыту» згадваецца адна і тая ж геданістычная накіраванасць да «тут-і-зараз» задавальнення. Такім чынам, зыходзячы з гэтых працэсаў перажывання, можна спыніцца на наступнай класіфікацыі:

1. *Геданістычнае перажыванне.* Мэта: «тут-і-зараз» задавальненне, прынцып задавальнення. Ігнаруе рэальнасць, скажае і адмаўляе яе, тым самым стварае ілюзію актуальнай задаволенасці і парушанага зместу жыцця. Гэтаму тыпу спадарожнічаюць працэсы фарміравання псіхалагічнай абароны.
2. *Рэалістычнае перажыванне.* Мэта – рэалізацыя матыву, прынцып рэальнасці. У выніку, прымае рэальнасць, як ёсць, прыстаўвае да яе ўмоў дынаміку і змест патрэб суб'екта. Агульнай асновай усіх працэсаў перажывання, уласцівых дадзенаму тыпу, з'яўляецца механізм цягнення.

3. *Каштоўнаснае перажыванне*. Мэта – упарадкаванне ўнутранага свету, прынцып каштоўнасці. Прызнае супярэчлівую або пагрозлівую для каштоўнасці рэальнасць, але не прымае яе. Адкідае прэтэнзіі непасрэднай рэальнасці прама і безумоўна вызначаць сабой унутраны змест жыцця і спрабуе абязброіць яе ідэальнымі, семіятычнымі працэдурамі, выводзячы з іх дапамогай падзеі быцця з роўнасці самому сабе, ператвараючы яго ў прадмет інтэрпрэтацыі і ацэнкі.

Падзея, якая адбылася, як факт быцця ёсць незваротная і непадуладная чалавеку рэальнасць, але яна пераводзіцца каштоўнасным перажываннем у іншую плоскасць існавання, ператвараецца ў факт свядомасці і ў гэтай якасці змяняецца ў святле сістэмы каштоўнасцей, якая сфарміравалася або фарміруецца.).

4. *Творчае перажыванне*. Мэта – самаактуалізацыя, прынцып творчасці. Будуе (творыць) новую жыццёвую рэальнасць. Падзея, якая адбылася, напрыклад уласны ўчынак, толькі ідэальна трансфармуецца, ператвараецца каштоўнасным перажываннем, творчае перажыванне пачуццёва-практычна, матэрыяльна пераадолюе адносіны да яго. Гэтым пачуццёва-практычным, цялесным характарам адрозніваецца здзяйсненне творчага перажывання ад каштоўнаснага, ад рэалістычнага перажывання. З прычыны сваёй істотнай сувязі з каштоўнасцямі яно адрозніваецца глыбокай сімвалічнасцю. Нерэалізаваны мінулы змест жыцця не толькі эстэтычна захоўваецца творчым перажываннем у гісторыі жыцця, але і этычна працягваецца ў задумах або справах жыццёвай рэальнасці, цяперашняй або новай будучай.

Адно з глабальных адрозненняў, якое назіраецца пры аналізе працэсаў перажывання, носіць выражаны ацэначны характар і дзеліць іх на «ўдачныя» і «няўдачныя».

Даследчыкі, для якіх цэнтральнымі катэгорыямі з'яўляюцца «саўладанне» або «кампенсация», для абазначэння «няўдачных» працэсаў звычайна выкарыстоўваюць паняцце «абарона», пакідаючы за другім відам «удачных» працэсаў родавы тэрмін [2].

Працэсы перажывання, у аснове якіх ляжаць механізмы псіхалагічнай абароны, прызнаюцца няўдачнымі не столькі за змест іх мэт, колькі за абмежаванасць, за тое, што яны, вобразна кажучы, хочуць занадта мала, гатовыя плаціць за гэта занадта дорага і неразборлівыя ў сродках. Гэтыя мэты вядомыя – абарончыя працэсы імкнуцца пазбавіць індывіда ад няўзгодненасці матываў і амбівалентнасці пачуццяў, засцерагчы іх ад усведамлення непажаданых або балючых зместаў і, галоўнае, зняць трывогу і напружанасць.

Аднак сродкі дасягнення гэтых мэтаў (самі абарончыя механізмы) уяўляюцца рыгіднымі, аўтаматычнымі, вымушанымі, міжвольнымі і неўсвядомленымі працэсамі, якія дзейнічаюць нерэалістычна, без уліку цэласнай сітуацыі і доўгатэрміновай перспектывы. Варта адзначыць, што мэты псіхалагічнай абароны калі і дасягаюцца, то коштам аб'ектыўнай дэзінтэграцыі паводзін, коштам уступак, рэгрэсіі, самападману або нават неўрозу [1].

Гэты выніковы максімум абароны адначасова з'яўляецца мінімумам таго, на што здольнае «ўдачнае» перажыванне. Размешчаныя на верхнім полюсе шкалы «удачнасці» найвышэйшыя чалавечыя перажыванні, якія вядуць да развіцця, самаактуалізацыі і ўдасканалвання асобы, у псіхалогіі аналізуюцца рэдка.

Мяжа, якую псіхологі ў пераважнай большасці выпадкаў ставяць «удачнасці» перажывання, яго вынікам, вывадам і характару, не вельмі высокая. «Удачныя» паводзіны, што дазваляюць авалодаць сабой, апісваюцца як здольныя павысіць адаптыўныя магчымасці суб'екта, як рэалістычныя, гібкія, у большасці ўсвядомленыя, такія, што ўключаюць адвольны выбар, актыўныя.

Нават для тых аўтараў, якія асноўнай унутранай неабходнасцю чалавечага жыцця лічаць самаактуалізацыю, імкненне да дасканаласці і рэалізацыі сваіх патэнцыялаў, разглядаюць перажыванне менавіта ў дачыненні да гэтага матыву. Яно выступае як сродак зняцця або кампенсатыі перашкод да самаактуалізацыі, а не як працэс, што здольны ўнесці ва ўдасканалванне асобы самастойны, пазітыўны і незаменны ўклад, здольны не толькі пазбавіць асобу ад чагосьці адмоўнага, але і дадаць нешта станоўчае.

Ад таго, які прынцып ляжыць у аснове канкрэтнага сінтэзу працэсаў перажывання, шмат у чым залежаць развіццёвыя яго магчымасці. Калі дамінантай з'яўляецца прынцып задавальнення, то перажыванне, нават у выпадку поспеху, можа прывесці да рэгрэсу асобы, прынцып рэальнасці ўтрымлівае яе ў лепшым выпадку ад дэградацыі. І толькі на аснове прынцыпаў каштоўнасці і творчасці магчыма ператварэнне патэнцыяльна разбуральных падзей жыцця ў кропкі яе духоўнага росту і ўдасканалвання.

Творчае перажыванне, узятае, як аснова эмпірычнага працэсу, як творчасць у перажыванні, а не як ідэальны тып, заключаецца ў стварэнні адпаведнага гэтай і толькі гэтай крытычнай сітуацыі унікальнага сінтэзу перажыванняў розных тыпаў, прычым першы творчы крок робіцца яшчэ да пачатку пазітыўнага працэсу. Ён заключаецца ў высвятленні меры неабходнасці перажывання наогул.

У ажыццяўленні складанага працэсу перажывання творчасць праяўляецца часта не столькі ў спецыфічных для ідэальнага тыпу творчага перажывання працэсах, колькі ў прадастаўленні свабоды, а часам і вяршэнства на пэўным этапе становішча прынцыпам задавальнення, рэальнасці і каштоўнасці.

Але, зразумела, такое перажыванне, як і ўсякі працэс творчасці, не можа быць творчым ва ўсіх сваіх кропках. Творчая свядомасць не здольна бесперапынна кантраляваць увесь ход працэсу, то адзін, то другі прынцып час ад часу выходзіць з-пад яго контролю. Таму складаны, доўгі ў цэлым творчы і гарманізуючы жыццё працэс перажывання сам не з'яўляецца чымсьці гарманічным. Кожны з жыццёвых прынцыпаў – задавальнення, рэальнасці і каштоўнасці, якія прынцып творчасці павінен у ідэале сінтэзаваць, уяўляюць сабой настолькі моцныя і самастойныя тэндэнцыі і іх мэты ў дадзенай сітуацыі могуць настолькі разыходзіцца, што ў рамках ажыццяўлення працэсу перажывання ўзнікаюць часам сур'ёзныя ўнутраныя канфлікты між прынцыпамі.

Яны часта вырашаюцца неадэкватна і аднабакова. І хоць пры гэтым адбываецца часовая і частковая гарманізацыя свядомасці, у цэлым вырашэнне дадзенага канфлікту можа мець такія адмоўныя наступствы, якія могуць мець для асобы не менш разбуральныя вынікі, чым самі перажытыя падзеі. Менавіта таму перажыванні часта ўяўляюць доўгатэрміновыя працэсы, на кожным наступным этапе якіх даводзіцца мець справу не столькі з самімі зыходнымі крытычнымі абставінамі, колькі з неспрыяльнымі наступствамі папярэдніх спробаў справіцца з імі. Факт ланцуговага характару працэсу перажывання не раз адзначаўся ў псіхалагічнай літаратуры. Аднак з прычыны нераспазнавальнасці рознародных прынцыпаў перажывання, ланцугі разумеліся лінейна: калі псіхааналітык гаворыць пра «абарону супраць абароны», то ён мае на ўвазе спробу перажывання вынікаў

няўдачнай абароны абарончымі мерамі. Несумненна, такія феномены існуюць, але больш важная з тэарэтычнага і практычнага боку праблема заключаецца ў тым, каб зразумець і растлумачыць унутраную канфліктнасць і супярэчлівасць працэсаў перажывання ў плане барацьбы рознародных прынцыпаў. У гэтым плане «абарона супраць абароны» вырашае не прыватныя сітуацыйныя задачы, матываваныя ў выніку тым жа імкненнем да задавальнення, што і няўдачная абарона, на адмоўныя вынікі якой накіраваны працэс, а з'яўляецца прынцыповай барацьбой найвышэйшых прынцыпаў жыцця супраць дамінавання прынцыпу задавальнення.

Барацьба з абаронамі як такімі, з іх аўтаматычнасцю, гэта значыць неўсвядомленасцю і міжвольнасцю, са скажэннямі рэальнасці і самападманамі, тым цяжэйшая, што не абячае ніякай непасрэднай выгады, зручнасці, камфорту. Псіхааналіз З. Фрэйда не змог узняцца ў тэорыі перажывання вышэй за прынцып рэальнасці, ды і то зразумелага як мадыфікацыя прынцыпу задавальнення. У рэчаіснасці барацьба супраць абароны ажыццяўляецца не дзеля падпарадкавання рэальнасці і нават не з абстрактнай любові да ісціны. У ёй выражаецца імкненне чалавека да сапраўднага жыцця, да праўдзівасці, дзеля якой чалавек здольны ахвяраваць сваім фізічным, сацыяльным і псіхалагічным дабрабытам, рэалізацыя якога адбываецца ў працэсе асобнага росту. [2].

ЛІТАРАТУРА

1. *Василіук Ф. Е.* Псіхалогія переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М, 1984.
2. *Журбин В. И.* Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990. № 4.

SUMMARY

Няма на 09.10.2006 4:26

УДК

Т. Ю. Азарына

ГЕРОІ НАРОДНЫХ КАЗАК: ВОБРАЗЫ І ХАРАКТАРЫ

Праблема нацыянальна-культурнай спецыфікі ўспрымання мастацкіх твораў на сучасным этапе выклікае цікавасць шырокага кола даследчыкаў. Вывучэннем дадзенага пытання падрабязна займаецца псіхалінгвістыка (У. П. Бялянін, І. М. Гарэлаў, Дж. Грын, М. І. Жынкін,

А. А. Залеўская, А. А. Лявонцьеў, К. У. Сахарны, К. Ф. Сядых, Д. А. Слобін, Я. Ф. Тарасаў, Т. М. Ушакова, А. М. Шахнаровіч). У прыкладным плане гэты аспект важны і для сацыяльнай псіхалогіі. У прыватнасці, успрыманне дзецьмі і дарослымі твораў іншанацыянальнай літаратуры

(Н. Н. Гапрындашвілі, Л. Ф. Грыгор'ева, А. Ібрагім) вывучана недастаткова.

Мастацкі твор разглядаецца навукоўцамі як «історычна абумоўлены, вызначаны адзінасцю творчасці і разумення, напісання і чтэння феномен чалавеческай культуры, а воспріятіе інакультурнага прадзвядзення з'яўляецца свайго роду міжкультурным абшчэннем, характарызуецца нацыянальна-культурнай спецыфікай, якая абумоўлена трыма аспектамі: этнос, язык і культура» [1, с. 102].

Актуальнасць нашага даследавання абумоўлена асэнсаваннем важнасці эстэтычнага развіцця асобы на сучасным гістарычным этапе. На гэты конт справядлівым застаецца выказванне заснавальніка гуманістычнай псіхалогіі А. Маслоу: «Образование посредством искусства – один из самых правильных способов обучения, так как он открывает человеку путь к самому себе, к своему духовному миру, такое образование незаменимо на пути самоактуализации» [2, с. 68].

На ўсіх гістарычных этапах грамадскага развіцця аб'ектам пільнай ўвагі псіхалагаў, псіхалінгвістаў, этнапсіхалагаў, педагогаў з'яўляліся казкі. Даследаванне міфаў і казак ў псіхалагічным, глыбінным аспекце звязана з імёнамі У. Я. Пропа [3], М.-Л. фон Франц [4], К. Юнга [5] і інш. Тэрміналогія псіхааналізу таксама заснавана на міфах. Да казак звярталіся вядомыя псіхатэрапеўты Э. Бэрн, Р. Гарднер, А. Менегеці, Э. Фром.

Разуменне дзецьмі такіх фальклорных жанраў, як казкі, байкі вывучалася айчыннымі псіхалагамі Г. С. Азоўцавай, Д. М. Араноўскай, В. М. Канцавой, Т. І. Мальцавай, М. М. Асорынай, А. П. Пятровай, Т. І. Цітарэнка, К. Я. Хаменка, Б. Д. Эльконіным, Л. Д. Эльконінавай.

Дадзенае даследаванне прызначаецца аналізу нацыянальна-культурных асаблівасцей працэсу ўспрымання дзецьмі старэйшага да-

школьнага ўзросту беларускіх, рускіх, японскіх народных казак. У якасці метаду вывучэння вобразаў герояў казачных твораў выкарыстоўваўся кантэнт-аналіз іх этнапсіхалагічных якасцей. Для выяўлення ступені значнасці склаўшыхся якасных адрозненняў выкарыстоўваўся χ^2 -крытэрыі («хі-квадрат крытэрыі»).

Намі прааналізавана 310 казак розных народаў. З іх: 100 беларускіх, 100 рускіх і 110 японскіх. Адзінкамі кантэнт-аналізу выступілі этнапсіхалагічныя якасці персанажаў рознага полу і ўзросту.

У вызначэнні ўзросту персанажаў мы абпіраліся на аналіз існуючых у казках лексічных канструкцый (характарыстык), што рэпрэзентуюць герояў. Зыходзячы з гэтага намі былі вылучаны наступныя агульныя ўзроставыя групы персанажаў-людзей у беларускіх, рускіх і японскіх народных казках:

1. *Персанажы-дзеці*. Згодна з міжнароднай узроставай перыядызацыяй [6, с. 94] адпавядае ўзростам: 1–3 гады (ранняе дзяцінства); 3–7 гадоў (першы перыяд дзяцінства); 8–12 гадоў (другі перыяд дзяцінства).
2. *Персанажы падлеткава-юнацкага ўзросту*. Адпавядае ўзросту: 12–16 гадоў (падлеткавы ўзрост); 16–21 год (юнацкі ўзрост).
3. *Персанажы сярэдняга ўзросту*. Адпавядае ўзросту 21–35 гадоў (першы перыяд сярэдняга ўзросту); 36–60 гадоў (другі перыяд сярэдняга ўзросту).
4. *Персанажы пажылога і старэчага ўзросту*. Адпавядае: 61–75 гадоў (пажылы ўзрост); 76–90 гадоў (старэчы ўзрост).

У 310 казках вылучана 969 персанажаў. З іх: 618 персанажаў мужчынскага полу і 351 – жаночага. Суадносіны герояў рознага ўзросту ў казках розных народаў неаднолькавыя і залежаць як ад нацыянальнай прыналежнасці казак, так і ад полу персанажаў (табл.)

Даныя табліцы пацвярджаюць, што ў казках розных народаў персанажы мужчынскага полу

Табліца

Наяўнасць вобразаў персанажаў мужчынскага і жаночага полу рознага ўзросту ў беларускіх, рускіх і японскіх народных казках

Узроставыя групы персанажаў казак	Беларускія народныя казкі				Рускія народныя казкі				Японскія народныя казкі				Усяго		
	Абс. колькасць		%		Абс. колькасць		%		Абс. колькасць		%				
	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	М.п.	Ж.п.	
Персанажы-дзеці	3	6	1,20	5,31	10	9	4,83	6,57	14	3	8,75	2,97	27	18	45
Персанажы падлеткава-юнацкага ўзросту	72	53	28,69	46,90	51	60	24,64	43,80	24	35	15,00	34,65	147	148	295
Персанажы сярэдняга ўзросту	122	19	48,61	16,81	107	35	51,69	25,55	85	39	53,13	38,61	314	93	407
Персанажы пажылога і старэчага ўзросту	54	35	21,51	30,97	39	33	18,84	24,09	37	24	23,13	23,76	130	92	222
Усяго	251	113	100	100	207	137	100	100	160	101	100	100	618	351	
	364				344				261				969		

пададзены неаднолькава ($\chi^2=21,97937$, $p=0,00122$, $df=6$). Персанажы-дзеці мужчынскага полу часцей за ўсё сустракаюцца ў японскіх казках (8,75 %) і радзей за ўсё – у беларускіх (1,20 %) ($\chi^2=12,28$, $p=0,0022$, $df=2$). Герояў падлеткава-юнацкага ўзросту мужчынскага полу, наадварот, больш за ўсё ў беларускіх народных казках (28,69 %), а менш за ўсё – у японскіх народных казках (15,00 %) ($\chi^2=6,53$, $p=0,0381$, $df=2$). У колькасці персанажаў мужчынскага полу сярэдняга, пажылога і старэчага ўзросту статыстычна дакладных адрозненняў не выяўлена.

Сярод герайн жаночага полу ў казках розных народаў назіраецца іншая тэндэнцыя. Яскрава выяўленай з'яўляецца розніца ў наяўнасці ў беларускіх, рускіх, японскіх казках персанажаў жаночага полу сярэдняга ўзросту. Больш за ўсё іх налічваецца ў японскіх казках (38,61 %), менш за ўсё – у беларускіх (16,81 %) ($\chi^2=7,50$, $p=0,0236$, $df=2$).

Размеркаванне казачных персанажаў асобна па поле і ўзросце ў кожнай культуры пацвердзіла, што ў беларускіх народных казках сярод персанажаў-дзецей сустракаецца больш дзяўчынак (5,31 %), чым хлопчыкаў (1,20 %) ($\chi^2=5,13$, $p=0,0235$, $df=1$); сярод герояў падлеткава-юнацкага ўзросту больш дзяўчын ($\chi^2=5,35$, $p=0,0207$, $df=1$), а сярод персанажаў сярэдняга ўзросту – больш мужчын ($\chi^2=16,25$, $p=0,0001$, $df=1$). Істотнай розніцы ў наяўнасці ў беларускіх казках персанажаў пажылога і старэчага ўзросту рознага полу не выяўлена.

Для рускіх народных казак таксама характэрна наяўнасць большай колькасці герояў падлеткава-юнацкага ўзросту жаночага полу, чым мужчынскага ($\chi^2=6,92$, $p=0,0085$, $df=1$), а сярод персанажаў сярэдняга ўзросту зноў жа лідзіруюць мужчыны ($\chi^2=10,13$, $p=0,0015$, $df=1$). У дадзенай групе казак адрозненні ў колькасці персанажаў мужчынскага і жаночага полаў дзіцячага, пажылога і старэчага ўзросту не знойдзены.

У японскіх народных казках па колькасці герояў рознага полу і ўзроставак груп назіраюцца істотныя адрозненні ў параўнанні са славянскімі. Тут статыстычная залежнасць выяўляецца толькі ў наяўнасці рознай колькасці герояў падлеткава-юнацкага ўзросту: дзяўчын налічваецца 34,65 %, а юнакоў – 15,00 % ($\chi^2=8,38$, $p=0,0038$, $df=1$).

Увогуле часцей за ўсё ў славянскіх і японскіх творах казачнага жанру сустракаюцца героі сярэдняга ўзросту (407 персанажаў), радзей – персанажы-дзеці (45 персанажаў).

Аналіз даных даследавання пацвярджае, што ў славянскіх казках (у беларускіх і рускіх) сустракаецца большая колькасць герояў, чым у японскіх. Японскія народныя казкі ў большасці лаканічныя па змесце, вялікая колькасць дзею-

чых асоб у іх сустракаецца рэдка. Аднак гэта не перашкаджае дынамічнаму развіццю сюжэта, а ў спалучэнні з багаццем цікавых кампазіцыйных дэталей садзейнічае больш поўнаму раскрыццю вобразаў-персанажаў.

Этнакультурныя і псіхалагічныя якасці вылучаліся на аснове аналізу спалучэнняў лексем і словазлучэнняў, што ўяўляюць характарыстыкі казачных герояў: моўных выказванняў персанажаў, аналізу іх учынкаў. У працэсе кантэнт-аналізу казак розных народаў намі вылучаны наступныя групы якасцей герояў: пазітыўныя, негатыўныя, амбівалентныя, нейтральныя.

Усяго вылучана: 32 пазітыўныя, 23 негатыўныя, 8 амбівалентных і 6 нейтральных якасцей, уласцівых героям беларускіх, рускіх, японскіх казак рознага ўзросту і полу.

Псіхалагічныя партрэты персанажаў-дзеўчынак у казках розных народаў падобныя: Аленка («Аленка» – беларуская народная казка), Машенька («Машенька і медведзь» – руская народная казка), дэвушка («Черепаха, якая летала в небесах» – японская народная казка) і інш. Істотных адрозненняў у наяўнасці ў іх вышэйадзначаных якасцей не вылучаецца.

У персанажаў-хлопчыкаў (Піліпка-сыноч – «Піліпка-сыноч» – беларуская народная казка; мальчык-с-пальчык – «Мальчык-с-пальчык» – руская; Хи Отоко – «Огненный мальчик» – японская і інш.) адрозненні знойдзены ў наяўнасці пазітыўнай якасці «эмацыянальнасць». У большай меры яна ўласцівая для герояў-хлопчыкаў у рускіх народных казках (50 %); у герояў-хлопчыкаў – беларускіх і японскіх – не выяўлена. Адрозненні назіраюцца таксама ў наяўнасці ў гэтай групе персанажаў амбівалентных якасцей «неспакойны», «бесклапотны» і «бесшабашны». Больш за ўсё неспакойных персанажаў-хлопчыкаў у беларускіх казках (100 %), у японскіх – 0 ($\chi^2=8,52$, $p=0,01415$, $df=2$). Па якасці «бесклапотны» таксама лідзіруюць беларускія персанажы дадзенай групы, у японскіх творах казачнага жанру іх няма ўвогуле ($\chi^2=8,52$, $p=0,01415$, $df=2$). Амбівалентная якасць «бесшабашны» ўласціва толькі для персанажаў-хлопчыкаў у рускіх казках ($\chi^2=8,81$, $p=0,01219$, $df=2$). Па наяўнасці негатыўных якасцей у дадзенай групе персанажаў розніцы не назіраецца.

У герояў падлеткава-юнацкага ўзросту (Шобэй – «Господин счастливая соломинка» – японская казка; Пакацігарошак – «Пакацігарошак» – беларуская; Матюша Пепельной – «Матюша Пепельной» – руская і інш.) статыстычныя адрозненні назіраюцца па пазітыўных якасцях: «сціплы» ($\chi^2=13,63$, $p=0,00110$, $df=2$); «пяшчотны» ($\chi^2=38,64$, $p=0,00000$, $df=2$); «эмацыянальны» ($\chi^2=19,44$, $p=0,00006$, $df=2$). Напрыклад,

пяшчотнасць выяўляецца толькі ў прадстаўнікоў дадзенага ўзросту мужчынскага полу ў японскіх народных казках. Вывучэнне такіх негатыўных якасцей, як злоснасць, фанабэрыстасць, жорсткасць, каварства, хітрасць, варожасць, здольнасць нанесці шкоду, выявіла, што персанажам падлеткава-юнацкага ўзросту мужчынскага полу ў японскіх казках яны не ўласцівы ўвогуле, што пацвяржаецца і статыстычна.

Герані падлеткава-юнацкага ўзросту (Алёнушка – «Сказка о серебряном блюдечке и наливном яблочке» – руская народная казка; Галя, Юля – «Залатая яблынька» – беларуская; Хатикадзуки – «Девушка с чашей на голове» – японская і інш.) таксама маюць адрозненні па пазітыўных якасцях «альтруістычнасць», «вернасць», «вынаходлівасць» і «велікадушнасць»; негатыўных – «фанабэрыстасць», «варожасць», «жорсткасць», «выхвальнасць» і «карыслінасць». Напрыклад, 100 % дзяўчын у японскіх народных казках – верныя, у беларускіх – 47%, у рускіх – 40 % ($\chi^2=8,47$, $p=0,01449$, $df=2$). У японскіх казках менш за ўсё вынаходлівых дзяўчын (6 %), у беларускіх казках – 55 %, у рускіх – 63 % ($\chi^2=14,57$, $p=0,00069$, $df=2$). Таксама ў японскіх казках, у параўнанні са славянскімі, напрыклад, не сустракаецца выхвальных і ўпартых прадстаўніц падлеткава-юнацкага ўзросту.

Адрозненні ў выяўленні этнапсіхалагічных якасцей адзначаюцца і ў прадстаўнікоў сярэдняга ўзросту мужчынскага полу ў казках розных народаў (Хведар Набілкін – «Хведар Набілкін і асілкі» – беларуская народная казка; мужик – «Мужик и медведь» – руская; крестьянин «Барсук и волшебный веер» – японская і інш.). Сярод пазітыўных якасцей статыстычныя адрозненні назіраюцца па якасцях «упарты», «дапамагаючы», «кемлівы» і «шчодры». Больш за ўсё ўпартых персанажаў-мужчын сярэдняга ўзросту ў японскіх народных казках (64 %), у рускіх – 61 %, у беларускіх – 34 % ($\chi^2=7,71$, $p=0,02116$, $df=2$). Па якасці «дапамагаючы» размеркаванне іншае: у рускіх народных казках 64 % герояў дадзенага ўзросту мужчынскага полу, у беларускіх – 56 %, у японскіх – усяго 27 % ($\chi^2=10,19$, $p=0,00614$, $df=2$). Негатыўных якасцей, хітрых мужчын сярэдняга ўзросту, у японскіх народных казках значна менш, чым у славянскіх. Персанажы-японцы дадзенай групы таксама ў меншай ступені, чым славяне, валодаюць жорсткасцю, грубасцю, фанабэрыстасцю. А самымі лянiвымі з'яўляюцца героі мужчынскага полу сярэдняга ўзросту ў рускіх народных казках (16 %), у японскіх – 7 %, у беларускіх – толькі 4 % ($\chi^2=8,39$, $p=0,01507$, $df=2$).

Жанчыны сярэдняга ўзросту ў казках розных народаў (жонка – «Музыка і яшчарка» – бела-

руская народная казка; барыня – «Заячий пастух» – руская; мать – «Хикоити и плащ-невидимка» – японская і інш.) адрозніваюцца па наяўнасці пазітыўнай якасці «вынаходлівасць». Больш за ўсё вынаходлівых герані дадзенага ўзросту налічваецца ў беларускіх казках (95 %), у рускіх – 46 %, у японскіх – 10 % ($\chi^2=15,18$, $p=0,00051$, $df=2$). Самыя хітрыя прадстаўніцы сярэдняга ўзросту – у рускіх казках (43 %), у беларускіх іх 21 %, у японскіх – 10 % ($\chi^2=6,34$, $p=0,04206$, $df=2$). Такое ж размеркаванне назіраецца сярод дадзенай групы персанажаў і па негатыўнай якасці «схвапнасць». Нейтральныя якасці «маўклівасць» і «простадушнасць» уласцівы толькі для герані беларускіх казак жаночага полу сярэдняга ўзросту.

У персанажаў мужчынскага полу пажылога і старэчага ўзросту (дзед – «Каток – залаты лабок» – беларуская казка; старик – «Волшебное кольцо» – руская; старик – «Хромая лисичка» – японская і інш.) назіраецца розніца ў наяўнасці пазітыўнай якасці «смеласць». Больш за ўсё смелых персанажаў дадзенай групы ў японскіх казках (16 %), у беларускіх – 4 %, у рускіх – 0 ($\chi^2=8,15$, $p=0,01703$, $df=2$). Пазітыўная якасць «пяшчотнасць» не ўласціва нікому з дадзеных персанажаў у казках розных народаў. Адрозніваюцца героі пажылога і старэчага ўзросту мужчынскага полу таксама па наяўнасці негатыўных якасцей: «фанабэрыстасць», «неразумнасць», «баязлівасць», «схвапнасць». Фанабэрыстых персанажаў дадзенага ўзросту мужчынскага полу больш за ўсё ў беларускіх народных казках (37 %), у японскіх – 5 %, у рускіх – 0 ($\chi^2=18,77$, $p=0,00008$, $df=2$). Неразумныя героі пажылога і старэчага ўзросту сустракаюцца толькі ў японскіх казках (8 %). Баязлівых: у беларускіх казках – 37 %, у рускіх – 23 %, у японскіх – 5 % ($\chi^2=7,89$, $p=0,01936$, $df=2$). Не ўласцівыя ў творах казачнага жанру персанажам мужчынскага полу пажылога і старэчага ўзросту амбiвалентныя якасці: «безразважны», «бесклапотны» і «бесшабашны»; нейтральная якасць: «зменлівы».

Герані жаночага полу пажылога і старэчага ўзросту ў беларускіх, рускіх, японскіх казках (старэнькая бабуля – «Тром-сын Безыменны» – беларуская казка; старуха – «Медведь – липовая нога» – руская казка; старуха – «Омусуби Коронин» – японская і інш.) не валодаюць пазітыўнай якасцю – «смеласць»; амбiвалентнымі якасцямі – «безразважнасць», «бесклапотнасць» і «бесшабашнасць»; нейтральнымі якасцямі – «зменлівасць» і «цярплівасць». Статыстычна значныя адрозненні ў дадзенай групы персанажаў назіраюцца па пазітыўных якасцях: «сумленнасць», «бескарыслінасць», «рашу-

часць» і «вынаходлівасць». Напрыклад, больш за ўсё сумленных герайн пажылога і старэчага ўзросту ў рускіх казках (76 %), у японскіх – 63 %, у беларускіх – 14 % ($\chi^2=10,83$, $p=0,00445$, $df=2$). Рашучыя персанажы дадзенай групы сустракаюцца толькі ў беларускіх казках. Лянівых больш за ўсё ў беларускіх (25 %), у рускіх – 3 %, у японскіх – 0 ($\chi^2=11,18$, $p=0,00374$, $df=2$). Ненадзейных: у японскіх казках – 25 %, у беларускіх і рускіх – па 3 % ($\chi^2=8,39$, $p=0,01511$, $df=2$). Таксама статыстычна значныя адрозненні ў герайн пажылога і старэчага ўзросту жаночага полу ў беларускіх, рускіх і японскіх народных казках знойдзены па амбівалентных якасцях: «пераборлівасць», «асцярожнасць» і па нейтральнай якасці «стрыманасць». У японскіх казках 100 % стрыманых герайн дадзенай узроставай групы, у беларускіх народных казках – 34 %, у рускіх – 30 % ($\chi^2=9,25$, $p=0,00979$, $df=2$).

Аналіз рэзультатаў даследавання дазволіў выявіць агульныя і спецыфічныя этнапсіхалагіч-

ныя якасці, уласцівыя персанажам беларускіх, рускіх і японскіх народных казак рознага полу і ўзросту.

ЛІТАРАТУРА

1. Красных В. В. Этнопсихолінгвістыка і лінгвокультуролагія. - М., - 2002. - 282 с.
2. Лановенко О. П. Художественное восприятие: опыт построения общетеоретической модели. Киев, 1987.
3. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М., 1998.
4. Франц М.-Л. Психология сказки. СПб., 1998.
5. Юнг К. Феноменология духа в сказке. М., 1996.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 2000.

SUMMARY

In Belarusian, Russian and Japanese fairy tales there presented characters of both sexes and different ages, having different ethno-psychological traits, characteristic of representatives of the relative nationalities.

УДК

Н. В. Петрашкевіч

ДАСЛЕДАВАННЕ ДЫНАМІКІ ІНДЫВІДУАЛЬНА-ПСІХАЛАГІЧНЫХ УЛАСЦІВАСЦЕЙ АСОБЫ МІЛІЦЫЯНЕРА ПАТРУЛЬНА-ПАСТАВОЙ СЛУЖБЫ І ЎЧАСТКОВЫХ ІНСПЕКТАРАЎ МІЛІЦЫ

Служба ў органах унутраных спраў (далей – ОУС) з'яўляецца спецыфічным відам прафесійнай дзейнасці. Умовы службы ў ОУС прад'яўляюць павышаныя патрабаванні да стану нервова-псіхічнага здароўя асабовага складу. Праблема ранняй дыягностыкі і прафілактыкі нервова-псіхічных расстройтваў, здольнасці паспяхова адаптавацца да таго ці іншага роду службовай дзейнасці набывае асаблівую актуальнасць.

У літаратуры, што тычыцца змянення асобы супрацоўніка ОУС у працэсе службовай дзейнасці, разглядаюцца ў асноўным перамены, што адбываюцца ў маральным абліччы міліцыянера (К. А. Булдын, 1993; Г. В. Дубаў, 1990; В. В. Леоненка, 1981), прафесійная дэфармацыя супрацоўнікаў ОУС, дзе канстатуецца як маральная дэфармацыя, так і наяўнасць абвостраных дэадаптыўных асабістых рыс (С. Е. Барысава, 2000; Е. В. Кін, 1999), паспяховасць адаптацыі курсантаў у навучальных установах МУС (К. Л. Фёдараў і інш., 2000; К. А. Герасімаў, І. Г. Смірноў, В. М. Багмацэра, 2001).

Навуковымі супрацоўнікамі МУС РБ і РФ распрацаваны метадычныя рэкамендацыі па

псіхалагічным адборам пры прыёме на службу ў ОУС і праведзены шэраг даследаванняў псіхічнага стану і асобных характэралагічных рыс асабовага складу (П. В. Гаронін, 1996; Б. Г. Бовін і інш., 1997). Б. Г. Бовін і яго калегі вылучаюць шэраг дакладных індывідуальна-асабістых уласцівасцей, характэрных для супрацоўнікаў той ці іншай службы, адзначаюць прафесійную паспяховасць супрацоўнікаў з такімі ўласцівасцямі. Аднак застаецца незразумелым той факт, ці з'яўляюцца гэтыя рысы пастаяннымі, ці яны былі «набыты» ў працэсе трансфармацыі некаторых іншых рыс у выніку спецыфічнай службовай дзейнасці. Такім чынам, праблема прагназіравання дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асабовага складу ў працэсе службы в ОУС пры псіхалагічным адборам кандыдатаў на службу да гэтага часу з'яўляецца адкрытай.

У рамках даследавання намі вывучаліся індывідуальна-асабістыя уласцівасці ўчастковых інспектараў міліцыі (далей – УІМ) і міліцыянераў патрульна-паставой службы (далей – ППСМ) з розным стажам службы. Даныя выбаркі даследавання прыведзены ў табліцы.

Табліца

Выбарка даследавання індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей супрацоўнікаў ОУС з розным стагам службы

Стаж службы ў ОУС	Колькасць абследаваных	
	міліцыянераў ППСМ	участковых УІМ
1–2 гады	50	28
3–4 гады	35	14
5–6 гадоў	23	13
7 і больш гадоў	21	9
Усяго	129	64

У даследаванні даюцца параўнальныя характарыстыкі службы ўчастковых інспектараў і патрульна-паставой службы міліцыі. Такая выбарка не выпадковая. УІМ і ППСМ – гэта тыя падраздзяленні, служба ў якіх не патрабуе спецыяльных ведаў і падрыхтоўкі, але прадугледжвае пастаяннае ўзаемадзеянне з грамадзянскім насельніцтвам.

Па даных НІЦПМО МУС РФ [8], дзейнасць УІМ з'яўляецца найбольш стрэсавай, у той час як служба ў ППСМ – адна з найменш напружаных. Можна дапусціць, што ўчастковыя інспектары міліцыі знаходзяцца ў стане перманентнай фрустраванасці і ў працэсе адаптацыі да службовай дзейнасці ў іх у большай ступені верагоднасці будзе назірацца адмоўная дынаміка індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей.

У той жа час дзейнасць міліцыянераў ППС прадугледжвае часовую фрустраванасць, што не прывядзе да адмоўнай дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асобы.

Даследаванне праводзілася пры дапамозе метадыкі СМДА (стандартны метада даследавання асобы), адаптаванай Л. Н. Собчык [11]. Дадзеная метадыка ўваходзіць ў стандартны пакет псіхадыягнастычных метадаў пры медыка-псіхалагічным адборы кандыдатаў на службу ў органы ўнутраных спраў. Яна ацэньвае актуальны стан абследаемага, які абумоўлены індывідуальным тыпам рэагавання і праяўляецца ўзмацненнем, абвастрэннем ці паслабленнем асабістых уласцівасцей.

Профіль СМДА ўяўляе графічнае апісанне суадносін колькасных паказчыкаў базісных шкал, кожная з якіх вызначае ступень выразнасці той ці іншай асабістай тэндэнцыі. Згодна з нумарацыяй шкал, назавем гэтыя тэндэнцыі.

Шкала 1 – *умеранае павышэнне*. Уяўляе паказчык заціснутасці, звышкантролю, павышанай арыентацыі на нарматыўнасць у якасці ўстойлівай уласцівасці асобы.

Шкала 2 – *песімістычнасць*. Выяўляе гэтую якасць поруч з незадаволенасцю, схільнасцю да хваляванняў.

Шкала 3 – *эмацыянальная лабільнасць*. Адлюстроўвае адчувальнасць да навакольных

ўздзеянняў і няўстойлівасць эмацыянальнага стану.

Шкала 4 – *імпульсіўнасць*. Дэманструе стэнічны, імпульсіўны тып рэагавання.

Шкала 5 – *жаноцкасць – мужнасць*. Паказвае ступень адпаведнасці паларолевых паводзін і ўзровень сексуальнай адаптаванасці.

Шкала 6 – *рыгіднасць*. Адлюстроўвае схільнасць да педантызму, саперніцтва і засяроджвання на негатыўных перажываннях.

Шкала 7 – *трывожнасць*. Выяўляе павышаную баязлівасць, канстытуцыянальна абумоўленую трывожнасць, няўпэўненасць, канформнасць.

Шкала 8 – *індывідуалістычнасць*. Адзначае высокую ступень у асоб неканформных, з паказальнай незалежнасцю меркаванняў і ўчынкаў, нестандартным мысленнем.

Шкала 9 – *аптымістычнасць і стэнічны тып рэагавання*. Выяўляе ўзровень аптымістычнаці і адлюстроўвае стэнічны тып рэагавання.

Шкала 0 – *інтраверсія*. Паказвае невысокі ўзровень таварыскасці, сацыяльнай далучанасці асобы, накіраванасць пераважна ў свет суб'ектыўных перажыванняў.

Для ацэнкі верагоднасці вынікаў існуюць шкалы: L – шкала хлусні, F – верагоднасці, K – карэкцыі (самаацэнкі).

У далейшым параўноўваліся вынікі гэтага абследавання з вынікамі абследавання пры прыёме гэтых жа супрацоўнікаў на службу (па архіўных даных) для ацэнкі змянення іх індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей. Параўнанне праводзілася пры дапамозе непараметрычнага статыстычнага тэсту Вілкасона [10]. Тэст Вілкасона з'яўляецца традыцыйным непараметрычным тэстам для параўнання дзвюх залежных выбарак. Ён будзеца на рангавай паслядоўнасці абсалютных рознасцей пар паказчыкаў, дазваляе праверыць, ці з'яўляецца змяненне адзнакі ў двух даследаваннях заканамерным.

Для выбаркі УІМ былі атрыманы наступныя вынікі:

1. Для супрацоўнікаў са стагам службы 1–2 гады адзначаецца значнае павышэнне па наступных шкалах СМДА: шкала 1 (пры $p=0,003^1$), шкала 2 (пры $p=0,003$), шкала 3 (пры $p=0,023$). Адначасовае павышэнне гэтых шкал Л. Н. Собчык называе «неўратычнай трыядай», якая ўяўляе ахоўны механізм па тыпе «ўцёк у хваробу», пасіўныя адносіны

¹ p – узровень статыстычнай значнасці. У псіхалогіі прынята лічыць ніжэйшым узроўнем статыстычнай значнасці 5 %-ы ўзровень ($p \leq 0,05$); дастатковым – 1 %-ы ўзровень ($p \leq 0,01$), і вышэйшым – 0,1 %-ы ўзровень ($p \leq 0,001$).

- да канфлікту, адыход ад вырашэння праблем [11, с. 36].
2. Для супрацоўнікаў са стажам 3–4 гады службы адзначаецца значнае павышэнне па наступных шкалах: шкала 1 (пры $r=0,026$), шкала 4 (пры $r=0,050$), шкала 7 (пры $r=0,48$). Такім чынам, на фоне ўзмацнення іпахандрычнай сімптоматыкі (павышэнне шкалы 1) адзначаецца павышэнне агульнай трывожнасці, што кампенсуецца імпульсіўнымі паводзінамі, калі спантанная актыўнасць накіравана на рэалізацыю імпульсаў, а ў дадзеным выпадку – як рэакцыя на ўласны трывожны эмацыянальна напружаны стан. Л. Н. Собчык адзначае, што пры павышэнні па шкале 7 трывожнасць, як правіла, бывае звязана з працяглай папярэдняй неўратызацыяй, адлюстраванне якой бачым у змяненні індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей супрацоўнікаў у 1–2 гады службы [11, с. 65].
 3. Для супрацоўнікаў са стажам 5–6 гадоў службы адзначаецца значнае павышэнне па наступных шкалах: шкала 1 (пры $r=0,023$), шкала 2 (пры $r=0,009$). Такім чынам, пераважае пасіўная асабістая пазіцыя пры вядучай матывацыйнай накіраванасці – пазбяганне непаспяховасці з захаваннем іпахандрычнай тэндэнцыі, што выяўлена намі для супрацоўнікаў са стажам 1–2 і 3–4 гадоў службы. Л. Н. Собчык падкрэслівае, што ў норме профіль з кодам 1 2 (адзін два) часцей сустракаецца ў сталых мужчын. Адзначым, што сярэдні ўзрост участковых інспектараў міліцыі са стажам 5–6 гадоў складае 30 гадоў [11, с. 36].
 4. Для супрацоўнікаў з вялікім стажам службы ў УІМ (7 і больш гадоў) адзначаецца значнае павышэнне па наступных шкалах: шкала 1 (пры $r=0,015$), шкала 2 (пры $r=0,012$), шкала 3 (пры $r=0,015$), шкала 4 (пры $r=0,050$), шкала 7 (пры $r=0,008$), шкала 8 (пры $r=0,015$), шкала 0 (пры $r=0,028$). Адначасовае павышэнне шкал 2, 7, 8, 0, сведчыць, як правіла, аб стане пастаяннай напружанасці і незадаволенасці, залішне самакрытычных адносінах да сябе, накіраванасці да ідэалу [11, с. 66], што характэрна для ўчастковых інспектараў міліцыі з вялікім стажам службы. Усе яны, як правіла, маюць вышэйшую адукацыю, многія з іх беспаспяхова шмат часу чакаюць павышэння па службовай лесвіцы, паляпшэння матэрыяльнага становішча, аднак не апраўдваюць як свае спадзяванні, так і спадзяванні сваёй сям'і. Ахоўным механізмам у дадзеным выпадку можа служыць нагаданы намі «уцёк у хваробу» (адначасовае павышэнне шкалы 1 і шкалы 3) ці «адрэагаванне па-за» (павышэнне шкалы 4), што праяўляецца, як указвалася, імпульсіўнымі паводзінамі ці, па даных Л. Н. Собчык, спазматычнымі з'явамі (каранаспазмам, ішэмічнай хваробай міякарда), гэта значыць сардэчна-сасудзістымі расстройтвамі [11, с. 67].
- Іншую карціну назіраем пры разглядзе рэзультатаў абследавання міліцыянераў ППСМ.
1. Для выбаркі міліцыянераў ППСМ са стажам 1–2 гадоў службы адзначаецца значнае павышэнне па наступных шкалах: шкала К (пры $r=0,0001$) і шкала 1 (пры $r=0,003$). Павышэнне шкалы К, па даных Л. Н. Собчык, пазітыўна карэлюе з наяўнасцю ахоўных механізмаў па тыпе выцяснення, калі ў сабе адмаўляюцца дэфекты характару, наяўнасць некаторых праблем і канфліктаў [11, с. 28]. Адпаведна зніжаецца крытычнасць да сваіх паводзін і стану, што, аднак, не прыводзіць да адмоўнай дынамікі індывідуальна-псіхалагічных асаблівасцей. Акрамя таго, шкала 1, будучы адзіным пікам, выяўляе матывацыйную накіраванасць асобы на адпаведнасць нарматыўным крытэрыям, падаўленне спантаннасці, арыентацыю на правілы, інструкцыі, указанні, інертнасць у прыняцці рашэнняў.
 2. Для міліцыянераў ППСМ са стажам 3–4 гады службы характэрна значнае павышэнне па наступных шкалах: шкала L (пры $r=0,003$), шкала 1 (пры $r=0,042$), шкала 9 (пры $r=0,015$). Павышэнне шкалы L, як правіла, характэрна для асоб з невысокім узроўнем самаразумення і імкненнем да ўзмацнення нарматыўнасці паводзін [11, с. 26]. Як паказана вышэй, павышэнне шкалы 1 у якасці адзінага піку сведчыць аб падобных тэндэнцыях. Далучэнне да дадзенага профілю павышанай шкалы 9 сведчыць аб упэўненасці абследаемага ў сабе, залішняй, але не заўсёды мэтанакіраванай актыўнасці, імкненне паходзіць на аўтарытэтную лідуючую асобу, жаданне рэалізаваць фізічную і сацыяльную актыўнасць.
 3. У міліцыянераў ППСМ са стажам 5–6 гадоў службы адзначаецца толькі значнае павышэнне шкалы L (пры $r=0,006$), а для міліцыянераў са стажам 7 і больш гадоў значнага павышэння шкал не адзначаецца.
- Рэзультаты даследавання ўчастковых інспектараў міліцыі пацвердзілі адмоўную дынаміку індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей дадзенай катэгорыі супрацоўнікаў. Дынаміка мае пэўны характар: на працягу 1–2 гадоў службы ў УІМ адзначаецца неўратызацыя супрацоўнікаў, у наступныя 3–4 гады – павышэнне агульнай трывожнасці, (магчыма, звязана з працяглай папярэдняй неўратызацыяй), якое кампен-

суюцца імпульсіўнымі паводзінамі. З узрастаннем стажу ў УІМ да 5–6 гадоў адзначаецца перавага пасіўнай асабістай пазіцыі з захаваннем іпахандрычнай тэндэнцыі, а з павелічэннем стажу да 7 і больш гадоў – пастаянны стан напружання і незадаволенасці з ахоўным механізмам па тыпе «ўцёк у хваробу» ці «адрэагаванне па-за», што праяўляецца ў імпульсіўных паводзінах ці сардэчна-сасудзістых расстройтвах.

Рэзультаты даследавання міліцыянераў ППСМ не пацвердзілі значнай адмоўнай дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей дадзеных супрацоўнікаў. У 1–2 гады службы ў ППСМ у супрацоўнікаў зніжаецца крытычнасць да сваіх паводзін і стану, што, аднак, не прыводзіць да адмоўнай дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей, і ўзрастае матывацыйная накіраванасць асобы на адпаведнасць нарматыўным крытэрыям. У наступныя 3–4 гады да гэтых індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей далучаецца лішак фізічнай і сацыяльнай актыўнасці. Пры ўзрастанні стажу да 5–6 гадоў адзначаецца тэндэнцыя да зніжэння ўзроўню самаразумення і павышэнне нарматыўнасці паводзін.

Рэзультаты даследавання пацвярджаюць наступную гіпотэзу. Паколькі УІМ з'яўляецца найбольш стрэсавай і напружанай службай, а служба ў ППСМ – адна з найменш напружаных, у участковых інспектараў міліцыі ў большай ступені назіраецца адмоўная дынаміка індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей; у той час як дзейнасць міліцыянераў ППС, якая дапускае часовую фрустраванасць, не прыводзіць да адмоўнай дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асобы.

ЛІТАРАТУРА

1. Борисова С. Е. Диагностика личностной predisположенности кандидатов на службу в ОВД к развитию признаков профессиональной деформации // Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в современных условиях. М., 2000. С. 189–193. Ч. 1.
2. Булденко К. А. Профессиональная этика и эстетическая культура сотрудника органов внутренних дел. Хабаровск, 1993.
3. Герасимов К. А., Смирнов И. Г., Богмацера В. М. Особенности формирования готовности курсантов вузов МВД РФ к выполнению профессиональных обязанностей сотрудника правоохранительных органов. Белгород, 2001.
4. Горонин П. В. Профилактика нервно-психических расстройств у сотрудников ОВД : практ. пособие. Мн., 1996.
5. Дубов Г. В. Взаимосвязь морали, культуры поведения и этикета сотрудника органов внутренних дел. // Труды Академии МВД СССР. М., 1990.
6. Кин Е. В. Профессиональная деформация сотрудников ОВД, пути и средства ее профилактики и устранения. Харьков, 1999.
7. Леоненко В. В. Профессиональная этика участников уголовного судопроизводства. Киев, 1981.
8. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел : справ. пособие / Б. Г. Бовин [и др.]. М., 1997.
9. Профессиональная этика. /Под ред. Г.В. Дубова, А.В. Опалева. М., 1998.
10. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб, 1996.
11. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности : методическое пособие. М., 1990.
12. Федоров К. Л., Юрченко А. В., Чернікова А. В. Проблемы професійної адаптації молодих фахівців органів внутрішніх справ до умов службової діяльності. Харків, 1999.

SUMMARY

The article describes the problem of early diagnostic and prevention of nervous-psychical disorders of Internal Affairs staff on the stage of the candidates medical-psychological selection to Internal Affairs staff. It shows the results of dissertational research devoted to investigation dynamics of personal individually psychological peculiarities of Internal Affairs staff. Considering dynamic's individually personal peculiarities of patrol militiamans in comparison with militia servis inspectors.

УДК

С. С. Істамянок

УЗАЕМАСУВ'ЯЗЬ УСПРЫМАННЯ ДРУКАВАНАЙ РЭКЛАМЫ З МУЖЧЫНСКІМ ВОБРАЗАМ З АСОБАСНЫМІ ХАРАКТАРЫСТЫКАМІ СТУДЭНТАЎ

3 развіццём эканомікі фігура спажыўца набывае асаблівую значнасць. Менавіта таму

адным са шляхоў павышэння эфектыўнасці рэкламных камунікацый з'яўляецца паглыблены псіхалагічны аналіз тыпаў спажыўцоў, у прыват-

насці дэтальны аналіз іх асобных характарыстык. Гэта паспрыяе стварэнню высокаэфектыўнай рэкламы, арыентаванай на спахыўцоў з пэўнымі асобнымі характарыстыкамі.

Зыходзячы з актуальнасці вывучэння асобы ў рамках маркетынгавых камунікацый, намі праводзілася даследаванне з мэтай выявіць узаемасувязі паміж успрыманням друкаванай рэкламы з мужчынскім вобразам і асобнымі характарыстыкамі студэнтаў (неўратызм, псіхатызм, дэпрэсія, сумленнасць, агульная актыўнасць, таварыкасць, псіхічная неўраўнаважанасць, асацыяльнасць, інтраверсія, эстэтычная ўражлівасць, жаноцкасць, сензітыўнасць, растарможанасць, баязлівасць).

Метадыка і арганізацыя эксперыменту. Падыспытныя павінны былі вызначыць прывабнасць 17 рэкламных выяў з мужчынскім вобразам, на якіх рэкламавалася мужчынская туалетная вада па шасцібальнай шкале і аргументаваць сваю ацэнку з прывядзеннем яе канкрэтных крытэрыяў метадам свабодных апісанняў.

Асобныя характарыстыкі студэнтаў вывучаліся пры дапамозе псіхадыягнастычнага тэста У. М. Мельнікава і Л. Ц. Ямпольскага (ПДТ) [1].

У даследаванні прынялі ўдзел студэнты БНТУ (68 дзяўчын і 62 юнакі).

Абмеркаванне рэзультатаў даследавання. Атрыманыя даныя былі падвергнуты статыстычнай апрацоўцы: апісальная статыстыка, кантэнт-аналіз, каэфіцыент рангавай карэляцыі Спірмена. Каэфіцыент карэляцыі вылічваўся асобна для мужчынскай і жаночай выбарак. Пры інтэрпрэтацыі атрыманых даных мы абіраліся на аналіз свабодных апісанняў.

Карэляцыйны аналіз выявіў статыстычна значныя ўзаемасувязі паміж успрыманням рэкламы № 5, 11 і 14 і жаноцкасцю (r_s адпаведна роўны 0,25 пры $p \leq 0,01$; 0,22 і 0,22 пры $p \leq 0,02$) у юнакоў. Маладыя людзі на рэкламах № 5 і 11 характарызаваліся як добрыя, клапатлівыя, пшчотныя, мяккія, дамашнія. Таму яна атрымала больш высокую ацэнку ў юнакоў з высокімі паказчыкамі па шкалах «Жаноцкасць» і «Сензітыўнасць» і схільных да прыняцця на сябе жаночай ролі. Дадзены выбар пацвярджае важнасць феномена ідэнтыфікацыі пры ўспрымання рэкламнай выявы, на якой тавар рэкламуецца мадэллю аднаго з рэцыпіентам полу. Гэта пацвярджаецца сувяззю паміж сензітыўнасцю і рэкламай № 11, паколькі малады чалавек на ўказанай рэкламнай выяве характарызаваўся як пачуццёвы, ранімы.

Наяўнасць станоўчай карэляцыйнай сувязі паміж жаноцкасцю і 14-й рэкламнай выявай, на якой туалетную ваду рэкламуе маскулінны мужчына, самаўпэўнены від якога падмацаваны слоганам «Твой арагат – твае правілы». Высо-

кія ацэнкі, якія былі атрыманы дадзенай рэкламай, можна тлумачыць тым, што мяккія, уступчывыя, пасіўныя юнакі хацелі б быць больш актыўнымі, агрэсіўнымі, смелымі, рашучымі, прадпрымальнымі, схільнымі да рызыкі, паколькі гэтыя характарыстыкі традыцыйна прыпісваюцца ў нашым грамадстве мужчынам і з'яўляюцца сацыяльна ўхваленымі [2].

Адмоўную карэляцыйную сувязь паміж рэкламай № 15 і эстэтычнай уражлівасцю ($r_s = -0,3$ пры $p \leq 0,01$) можна растлумачыць тым, што пры апісанні дадзенай рэкламнай выявы падспытныя рабілі акцэнт на адсутнасці кантраста, на размытасці і недакладнасці выявы, на блякласці і невыразнасці. Адмоўныя эмоцыі выклікалі наяўнасць шчаціны на твары мужчыны і яго ненатуральная ўсмешка, таму, заканамерна, што юнакі з ярка выражанай пачуццёваасцю да эстэтычных і мастацкіх каштоўнасцей адмоўна ацэньвалі дадзеную рэкламную выяву. І, наадварот, юнакам з высокімі паказчыкамі па шкале «Эстэтычная ўражлівасць» спадабалася рэкламная выява № 5 ($r_s = 0,2$; $p \leq 0,04$). Падыспытныя акцэнтавалі ўвагу на фізічнай прывабнасці маладога чалавека, яго правільных, выразных рысах твару, адзначалі кампазіцыйную збалансаванасць рэкламнай выявы, дакладнасць ліній, стрыманасць каляровай гамы і каляровы акцэнт на флаконе туалетнай вады (рэклама выканана ў чона-белых тонах, толькі флакон туалетнай вады светла-жоўтага колеру).

Паміж рэкламай № 15 і асобнымі характарыстыкамі «Дэпрэсія» і «Псіхічная неўраўнаважанасць» была вызначана адмоўная карэляцыйная сувязь (r_s адпаведна роўны $-0,2$ пры $p \leq 0,04$; $-0,2$ пры $p \leq 0,04$). У дадзеным выпадку выбар абумоўліваўся ўнутранай падобнасцю мадэлі, які быў ахарактарызаваны як надзейны, стабільны, сталы, энергічны, актыўны, аптымістычны, і падыспытнымі, якія, згодна з вынікам асобнага апытальніка, характарызаваліся як жыццяродасныя, энергічныя, прадпрымальныя, упэўненыя, дзейсныя, рашучыя, псіхічна ўстойлівыя, стабільныя, паслядоўныя, мэтанакіраваныя.

Юнакам з высокімі паказчыкамі па шкале «Псіхатызм» спадабалася рэклама № 3 ($r_s = 0,19$; $p \leq 0,05$). Пры апісанні маладога чалавека на дадзенай выяве падспытныя акцэнтавалі ўвагу на апісанні яго фізічнага аблічча і экспрэсіі: пухлыя, поўныя вусны, вялікія вочы, тонкі нос, наяўнасць радзімакі на целе і над верхняй гаварылі аб яго фізічнай падобнасці з дзяўчынай, адзначалі замкнутасць, пагружанасць у сябе, нясталасць, ранімасць, сумны выраз твару. Яго эмацыянальны стан падкрэсліваўся тым, што рэкламная выява была чорна-белай з перавагай цёмна-шэрага колеру. Заходзячы з вышэйвыкладзенага, можна заключыць, што

дадзены вобраз быў блізкім для юнакоў, якія характарызуюцца павышанай напружанасцю, узбудлівасцю, адчужанасцю ад асяроддзя, замкнёнасцю, недаступнасцю да зносін з другімі.

Паміж рэкламай № 17 і паказчыкамі па шкалах «Растарможанасць», «Агульная актыўнасць», «Таварыскасць» у юнакоў была выяўлена адмоўная карэляцыйная сувязь (r_s адпаведна роўны $-0,2$ пры $p \leq 0,04$; $-0,2$ пры $p \leq 0,04$; $-0,23$ пры $p \leq 0,02$). Пры апісанні рэкламнай выявы юнакі звярталі ўвагу на тое, што малады чалавек, зняўшы пінжак і закінуўшы яго за спіну, стаіць на фоне зялёнага луга. Гэта дазволіла падспытным зрабіць вывад, што ён адпачывае пасля працоўнага дня на лоне прыроды, і адзначалі яго жаданне застацца сам-насам. Асабліваю ўвагу прыцягнулі адзінокае зялёнае дрэва на заднім плане, блакітнае неба, воблакі і жоўты флакон туалетнай вады на гарызонце. Дадзеная рэклама выклікала ў юнакоў пачуццё спакою, прымірэння, садзейнічала рэлаксацыі, што тлумачыць сувязь высокіх ацэнак, дадзеных гэтай рэкламнай выяве юнакамі з нізкімі паказчыкамі па шкалах «Агульная актыўнасць», «Таварыскасць» і «Растарможанасць». Рэклама прыцягнула стрыманых, арыентаваных на сацыяльнае акружанне юнакоў. Гэта можна растлумачыць тым, што малады чалавек на рэкламнай выяве, нягледзячы на тое, што ён паказаны ў неафіцыйных абставінах, на прыродзе, стрыманы, што выражаецца ў яго сур'ёзным выразе твару, сціснутых губах, прычосцы (ён гладка зачэсаны), адзежы (яго сарочка і камізэлька зашпілены на ўсе гузікі, гальштук туга зацягнуты).

Выяўлена і ўзаемасувязь паміж успрыманням друкаванай рэкламы з мужчынскім вобразам і асобаснымі характарыстыкамі дзяўчын. Больш жаночыя дзяўчыны аддавалі перавагу рэкламным выявам № 1 і 15 (r_s адпаведна роўны $0,26$ пры $p \leq 0,01$; $0,23$ пры $p \leq 0,03$). Пры апісанні рэкламы падспытныя рабілі акцэнт на мужнасці, сталасці, сіле, актыўнасці, волі, сур'ёзнасці, упэўненасці, незалежнасці мужчын, якія рэкламуюць тавар. Рэклама № 1 напамінае стоп-кадр, дзе выяўлены мужчына ў дзелавым касцюме з гальштукам, які ідзе імклівай паходкай, ацэньваючы гэту рэкламную выяву, дзяўчыны адзначалі дзелавую актыўнасць, элегантнасць і фізічную прывабнасць мадэлі. Мужчына на рэкламнай выяве № 15 стварае ўражанне стабільнасці, сталасці, магчыма, дзякуючы адкрытай усмешцы і таму, што ён выглядае больш старэйшым, чым мужчыны на астатніх рэкламных выявах, яму каля 35 гадоў. Такім чынам, не здзіўляе, што жаночым дзяўчынам, якія прымаюць на сябе чыста жаночую сацы-

яльную ролю, схільныя да ўступчывасці, падпарадкавання, пазбягаюць саперніцтва, пачуццёвасці, мяккія, пасіўныя, падабаюцца маскулінныя мужчыны. Была выяўлена і адмоўная карэляцыйная сувязь паміж асацыяльнасцю і рэкламай № 15, што дае магчымасць гаварыць аб наступным: дзяўчынам, для якіх характэрны стрыманасць, сацыялізаванасць паводзін, стойкасць маральных прынцыпаў, падабаюцца сталыя, надзейныя, стабільныя мужчыны.

Дзяўчыны з высокімі паказчыкамі па шкале сензітывых, з характэрным для іх мастацкім успрыманням акаляючага вету і тонкасцю эмацыянальных перажыванняў, аддавалі перавагу рэкламным выявам № 4, 11, 14 (r_s адпаведна роўны $0,27$ і $0,3$ пры $p \leq 0,01$; $0,21$ пры $p \leq 0,05$). Пры апісанні маладога чалавека на рэкламе № 4 дзяўчыны прыводзяць шмат асацыяцый, напрыклад «ён падобны на вожыка», «ён падобны на натапыранага вераб'я», якія сведчаць аб тым, што мадэль выклікала ў іх пяшчотныя, ласкавыя пачуцці. Акрамя таго, слоган «Твары сам, не пераймай» садзейнічаў узнікненню асацыяцый з творчасцю і неардынарнасцю маладога чалавека. Пры апісанні рэкламы № 14 дзяўчыны звярталі ўвагу на арыгінальнасць ідэі рэкламіста, выражанай у стварэнні дынамічнай рэкламнай выявы, за кошт таго, што малады чалавек кідае ігравую карту. Юнака на дадзенай рэкламнай выяве характарызавалі як актыўнага, азартнага, упэўненага, незалежнага, што падмацоўвалася слоганам «Твой пах – твае правілы», што прыцягвала пачуццёвых дзяўчыны з багатым эмацыянальным светам, паколькі зносіны з такім мужчынам могуць быць непрадказальнымі і прыносяць шмат новых перажыванняў. На рэкламе № 11 выяўлены мяккі, пачуццёвы, лагодны, дамашні, добры, ласкавы пяшчотны мужчына, «з мілымі складкамі вакол рота і маршчынкамі ў вугалках вачэй» (Света Б.), пры апісанні якога дзяўчыны, акрамя вышэйпералічаных характарыстык, гаварылі аб жаданні абняць яго, сагрэць і прыласкаць, што з'яўляецца актуальным жаданнем для сензітывай дзяўчыны.

Дзяўчыны з высокай агульнай актыўнасцю аддалі перавагу рэкламам № 7 і 14 (r_s адпаведна роўны $0,24$ пры $p \leq 0,02$; $0,28$ пры $p \leq 0,01$). На рэкламнай выяве № 7 малады чалавек апісваўся як страсны, уладарны, які ведае, чаго ён хоча. Дадзеныя характарыстыкі даваліся падспытнымі зыходзячы са слога «Улада мужчыны», яго магчнага погляда і вогненнаму колеру рэкламнай выявы. Гэта рэклама выклікала асацыяцыі з гарачынёй, агнём, жаданнем, страсцю. Рэклама № 14 – дынамічная, на ёй выяўлены малады чалавек у руху (ён кідае ігравую карту), дзяўчыныяты ў апісаннях звярталі

ўвагу на гэты факт і характарызувалі мадэль як актыўнага, азартнага, тэмпераментнага, упэўненага, дзёрзкага, незалежнага, ведаючага сабе цану юнака, што падмацоўвалася слоганам «Твой пах – твае правілы». Такім чынам, актыўныя, энергічныя, жадаючыя быць на вачах, многае паспець і паспрабаваць у жыцці дзяўчыны аддаюць перавагу дынамічнай рэкламе і актыўным, азартным, страсным мужчынам на ёй.

Дзяўчыны з высокімі паказчыкамі па шкале «Эстэтычная ўражлівасць», для якіх уласціва пачуццёвае, вобразнае мысленне, аддалі перавагу рэкламе № 7, 12 і 14 ($r_s=0,36$ пры $p \leq 0,01$; $0,21$ пры $p \leq 0,05$; $0,26$ пры $p \leq 0,01$), якая выклікала ў падвыспытных жаночага полу вялікую колькасць асацыяцый і станоўчых эмоцый. Можна сказаць, што гэта найбольш эмацыянальная рэклама з усіх прапанаваных рэкламных выяў з мужчынскім вобразам. Мадэлі на дадзеных рэкламных выявах экспрэсіўныя, у выніку чаго лёгка інтэрпрэтаваць іх эмацыянальны стан; вобразнасць рэкламных выяў узмоцнена слоганамі. Акрамя таго, на 7-й і 12-й падвыспытных акцэнтавалі ўвагу на колеры рэкламнай выявы, які ў спалучэнні са слоганам і выразным мужчынскім вобразам выклікаў шмат асацыяцый. Напрыклад, з апісання 12-й выявы: «тоны вельмі яркія: чырвоны, фіялетава, значыць і туалетная вада са страсцю, энтузіязмам» (Іна К.).

Станоўчая карэляцыйная сувязь была выяўлена паміж 7-й рэкламнай выявай і растарможанасцю ($r_s=0,23$; $p \leq 0,03$). Асацыяцыі, якія выклікала дадзеная рэклама, слоган і мадэль, з пранізваючым, уладарным, узбуджальным поглядам, «абуджалі страсць», што прыцягвала дзяўчын з павышанай імпульсіўнасцю, ярка выражанай цягай да вострых эмацыянальных перажыванняў, якія не жадаюць і не ўмеюць стрымліваць свае пачуцці.

Дзяўчынам з высокімі паказчыкамі па шкале «Псіхічная неўраўнаважанасць» спадабалася рэклама № 9 ($r_s=0,24$; $p \leq 0,02$). Пры яе апісанні падвыспытныя звярнулі ўвагу на раздзяленне рэкламы на дзве часткі: адна – чорна-белая выява мужчыны, які засяроджана глядзіць у бок, у падвыспытных складваецца ўяўленне, што ён нешта ўбачыў; другая – выява флакона туалетнай вады на фоне афарбаваных заравам неба і зямлі, якія сыходзяцца на гарызонце, ствараецца ўражанне адкрытай, бяскрайняй прасторы, што саграецца і асвятляецца цёплым светам сонца на захадзе, з'яўляецца жаданне апынуцца там, з якім складана справіцца, асабліва людзям, якія дрэнна кантралююць свае пачуцці.

Адмоўная карэляцыйная сувязь была выяўлена паміж 16-й рэкламнай выявай і таварыскасцю ($r_s=-0,21$; пры $p \leq 0,05$), з чаго можна зрабіць вывад, што таварыскіх, адкрытых дзяўчын, якія характарызуюцца багаццем і яркасцю эмацыянальных праяўленняў, не прыцягваюць эмацыянальна халодныя скаваныя мужчыны з мармуровымі, безжыццёвымі тварамі, што не выражаюць эмоцый, выклікаюць асацыяцыі з мерцвякамі. Халоднасць мужчыны, выражаная ў яго міміцы і напружанай, стрыманай позе з рукой, сціснутай у кулак, падмацоўваецца халоднай, блакітнай каляровай гамай, што не выклікае актыўнасці, якая асацыяравалася ў дзяўчын з ільдом, адчужанасцю. Дзяўчынам, якія характарызуюцца нізкай ступенню сацыяльнай кантактнасці і актыўнасці асобы і атрымаўшым высокія балы па шкале «Інтраверсія», наадварот, падабаецца дадзеная рэклама, што можна заключыць з наяўнасці станоўчай карэляцыйнай сувязі паміж 16-й рэкламнай выявай і інтраверсіяй у дзяўчын ($r_s=0,22$; $p \leq 0,04$).

Аналіз рэзультатаў даў магчымасць выявіць узаемасувязі паміж ацэнкай рэкламнай выявы, змястоўнай спецыфікай семантычнай прасторы студэнтаў і іх асобаснымі характарыстыкамі. Выкарыстанне атрыманых даных у працэсе стварэння рэкламнай прадукцыі дазволіць арыентаваць рэкламу на спажывцоў з пэўнымі асобаснымі характарыстыкамі і тым самым арганізаваць сістэму рэкламных камунікацый больш мэтанакіравана і эканамічна эфектыўна.

ЛІТАРАТУРА

1. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
2. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1998.

SUMMARY

In The article stated results of empirical research of intercorrelation of perception of advertisements with man's image and personal characteristics of students. Received dates will give opportunity to raise efficacy of advertisements. It will be applicable for segment of market with definite personal characteristics of consumers.

УДК

С. С. Істамянок

УСПРЫМАННЕ ДРУКАВАНАЙ РЭКЛАМЫ СТУДЭНТАМІ

Рэклама – гэта вялікія капіталаўкладанні, таму рэкламадаўцы зацікаўлены ў стварэнні рэкламы, якая будзе садзейнічаць збыту іх прадукцыі. У рэкламнай справе ў Беларусі да цяперашняга часу пераважае аўтарскі падыход, калі стваральнік рэкламнага сюжэта на аснове інтуіцыі вызначае, якая рэклама добрая, а якая – дрэнная, у выніку на спахжыўца рушыцца вялікая колькасць непрафесійна зробленай, раздражняльнай, не выклікаючай даверу рэкламы. Развіццё рэкламнага рынку Беларусі заканамерна прыводзіць да канкурэнтнай барацьбы рэкламавытворцаў паміж сабой і з’яўленню актуальнай патрэбнасці ў правядзенні псіхалагічных даследаванняў у вобласці псіхалогіі рэкламы і прымянення іх рэзультатаў у рэкламнай практыцы, што павінна стаць адным з важных напрамкаў у вобласці павышэння эфектыўнасці рэкламы. Адным з паказчыкаў эфектыўнасці рэкламнага паведамлення з’яўляецца лёгкасць яго ўспрымання і інтэрпрэтацыі рэцыпіентам. Даказана, што рэклама лягчэй успрымаецца, калі яе катэгорыяльная структура адпавядае катэгорыяльнай структуры яе ўспрымання суб’ектам [1].

Мэта нашага эмпірычнага даследавання – вызначэнне спецыфікі ўспрымання рэкламнага паведамлення студэнтамі сродкамі выяўлення катэгорыяльнай структуры ўспрымання друкаванай рэкламы, якая ўтрымлівае або жаночы, або мужчынскі вобраз. У выніку была рэканструявана найбольш псіхалагічна прымальная мадэль рэкламнага паведамлення, якая забяспечвае эфектыўную рэкламную камунікацыю.

Падыспытныя павінны былі ацаніць па шасцібальнай шкале ступень прывабнасці рэкламных выяў і аргументаваць сваю ацэнку з прывядзеннем канкрэтных крытэрыяў ацэнкі метадам свабодных апісанняў.

Рэкламныя выявы, што адбіраліся для даследавання, адпавядалі наступным крытэрыям:

1. Размер: рэкламныя выявы фармата А-4.
2. Рэклама была выканана прыкладна на аднолькавым прафесійным узроўні.
3. Фотаграфічныя, а не рысаваныя рэкламныя выявы. Наш выбар быў абумоўлены тым, што фатаздымак надае рэкламе адчуванне большай верагоднасці і рэальнасці, што садзейнічае больш лёгкаму атаясамліванню рэцыпіентаў з рэкламным вобразам [2].
4. На рэкламнай выяве прысутнічала мінімум тэкставай інфармацыі: назва гандлёвай маркі і пах туалетнай вады, а таксама слоган.

5. Тавары на рэкламных выявах належалі да адной таварнай катэгорыі.
6. Наяўнасць жаночага або мужчынскага вобраза.
7. Героі рэкламных выяў былі апрануты па-сучаснаму і падобныя на людзей, з якімі падыспытныя сутыкаюцца ва ўмовах паўсядзённай рэальнасці.
8. Адсутнасць ярка выражаных дэталей, што дазваляюць вызначыць сацыяльна-прафесійную прыналежнасць герояў рэкламных выяў.
9. Прыблізны ўзрост мадэлі: маладыя людзі 16–35 гадоў [3].

Рэкламныя выявы былі згрупаваны ў дзве серыі: першая серыя – 16 рэкламных выяў, на якіх прысутнічаў жаночы вобраз, і рэкламавалася жаночая туалетная вада; другая серыя – 17 рэкламных выяў, на якіх прысутнічаў мужчынскі вобраз, і рэкламавалася мужчынская туалетная вада. Даследаванне праводзілася ў два этапы: на першым прад’яўляліся рэкламныя выявы першай серыі, а на другім – другой. У даследаванні прынялі ўдзел: на першым этапе – 109 дзяўчын і 92 юнакоў; на другім – 88 дзяўчын і 108 юнакоў, студэнтаў БНТУ. Выбар дадзенай групы падыспытных абумоўлены тым, што пакупніцкая здольнасць студэнцкай аўдыторыі ўзрастае, у прыватнасці, студэнты з’яўляюцца актыўнымі спахжыўцамі парфюмерыі, што звязана з актуальнай для іх узросту патрэбнасцю падабацца, паколькі лічыцца, што пах прыдае дадатковую прывабнасць і садзейнічае фарміраванню пэўнага іміджа.

Аналіз эксперыментальнага матэрыялу праводзіўся метадам кантэнт-аналізу, для чаго ўсе суджэнні былі згрупаваны ў 20 катэгорыі: «Фізічнае аблічча», «Афармленне знешнасці», «Экспрэсія», «Агульная эстэтычная ацэнка мадэлі», «Эмацыянальна-валявая сфера асобы», «Псіхічныя ўласцівасці асобы», «Эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да мадэлі», «Колер», «Кампазіцыя», «Фон», «Тавар», «Пах», «Ідэя», «Слоган, гандлёвая марка», «Асацыяцыі», «Атаясамліванне – адчужэнне», «Мадэль паходзіць – не паходзіць для рэкламы дадзенага тавара», «Эстэтычная ацэнка рэкламы», «Эмацыянальныя адносіны да рэкламы», «Агульная ацэнка рэкламы». Расчляненне моўных апісанняў адбывалася па наступнай схеме: апісанне мадэлі, апісанне іншых элементаў рэкламнай выявы і катэгорыі ацэнкі.

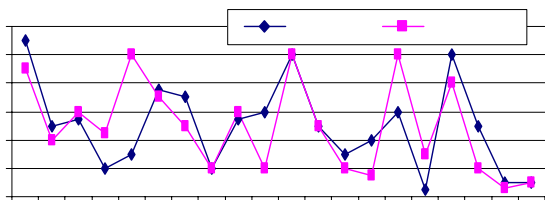
Пасля разнясення сэнсавых суджэнняў па катэгорыях падлічвалася частотнасць кожнай з

20 катэгорый ацэнкі рэкламнай выявы, што ўтрымлівае жаночы вобраз, гэта значыць частаты выкарыстання той ці іншай катэгорыі, аднесенай да агульнай колькасці суджэнняў, асобна для жаночай і мужчынскай выбарак. Такім жа чынам падлічвалася частотнасць катэгорый ацэнкі рэкламных выяў, што ўтрымліваюць мужчынскі вобраз.

Разгледзім частоты адлюстравання юнакамі розных элементаў рэкламнай выявы з жаночым вобразам (рыс. 1). Юнакі ў апісаннях выкарыстоўваюць катэгорыі: фізічнае аблічча мадэлі, колер, ідэя, і радзей – эмацыянальна-валявая сфера асобы, псіхічныя ўласцівасці асобы, пах, кампазіцыя, атаясамліванне – адчужэнне, мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы гэтага тавара ($\chi^2=914,2$ пры $p \leq 0,01$).

Дзяўчыны пры апісанні рэкламных выяў з жаночым вобразам часцей, чым юнакі ($\chi^2=1291,2$ пры $p \leq 0,01$), выкарыстоўваюць катэгорыі: колер, фізічнае аблічча, псіхічныя ўласцівасці асобы мадэлі, асацыяцыі, ідэя і радзей за ўсё эстэтычная ацэнка рэкламы, агульная ацэнка рэкламы, кампазіцыя, фон, слоган, гандлёвая марка, атаясамліванне – адчужэнне, мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы гэтага тавара (гл. рыс. 1).

Параўнальны аналіз частот выкарыстання тых ці іншых катэгорый успрымання пры ацэнцы рэкламнай выявы з жаночым абліччам юнакамі і дзяўчынамі (гл. рыс. 1), пацвердзіў, што юнакі пры апісанні рэкламнай выявы з жаночым вобразам часцей, чым дзяўчыны,



Рыс. 1. Суадносіны частот адлюстравання дзяўчынамі і юнакамі элементаў рэкламных выяў з жаночым вобразам

Заўвага: катэгорыі ўспрымання: 1 – фізічнае аблічча мадэлі; 2 – афармленне знешнасці мадэлі; 3 – экспрэсія мадэлі; 4 – эмацыянальна-валявая сфера асобы; 5 – псіхічныя ўласцівасці асобы; 6 – эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да мадэлі; 7 – эстэтычная ацэнка мадэлі; 8 – эстэтычная ацэнка рэкламы; 9 – эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да рэкламы; 10 – агульная ацэнка рэкламы; 11 – колер; 12 – тавар; 13 – кампазіцыя; 14 – фон; 15 – асацыяцыі; 16 – пах; 17 – ідэя; 18 – слоган, гандлёвая марка; 19 – атаясамліванне – адчужэнне; 20 – мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы дадзенага тавара.

выкарыстоўваюць наступныя катэгорыі: фізічнае аблічча і афармленне знешнасці мадэлі, эстэтычная ацэнка мадэлі, агульная ацэнка мадэлі, кампазіцыя, фон, ідэя, слоган, гандлёвая марка. У той жа час дзяўчыны пры апісанні даных рэкламных выяў часцей, чым юнакі, выкарыстоўваюць катэгорыі эмацыянальная сфера асобы, псіхічныя ўласцівасці асобы, асацыяцыі ($\chi^2=305,616$ пры $p \leq 0,01$).

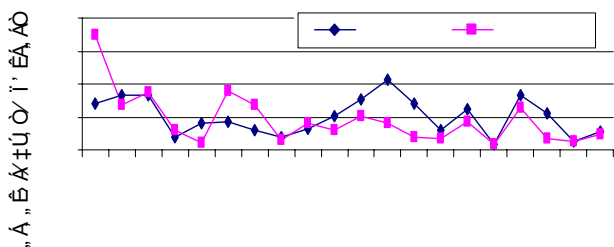
Такім чынам, пры ўспрыманні рэкламных выяў з жаночым абліччам юнакі акцэнтуюць увагу на фізічным абліччы і афармленні знешнасці мадэлі і выказваюць свае ацэначныя (эстэтычныя) адносіны да мадэлі, што пацвярджае аб павярхоўным успрыманні жаночага вобраза ў рэкламе. Дзяўчыны, наадварот, глыбока інтэрпрэтуюць жаночы вобраз у рэкламе, актыўна выказваюць суджэнні адносна ўнутранага свету мадэлі і асацыяцыі, што ўзнікаюць на аснове ўспрымання яе знешняга аблічча, экспрэсіі, колеру рэкламнай выявы. Адзначым, што юнакі пры ўспрыманні друкаванай рэкламы часцей, чым дзяўчыны, звяртаюць увагу, па-першае, на тэкставую складальную рэкламы (слоган, назва гандлёвай маркі), што можа пацвердзіць больш рацыянальнае ўспрыманне рэкламы; па-другое, на фон і кампазіцыю рэкламнай выявы, а таксама часцей выказваюць суджэнні адносна агульнай ацэнкі рэкламы. З гэтага можна зрабіць вывад, што ўспрыманне рэкламы юнакамі больш цэласнае. Значым, што падыходзіць абодвух полаў аднолькавую ўвагу звяртаюць на тавар, а менавіта на колер і форму флакона туалетнай вады, аднак дзяўчыны часцей, чым юнакі, выказваюць уяўленні адносна паху туалетнай вады як асноўнай характарыстыкі дадзенай таварнай катэгорыі, на аснове інтэрпрэтацыі знешнасці і ўнутранага свету мадэлі, а таксама колеравага афармлення рэкламы. Гэта значыць, успрыманне тавара юнакамі больш павярхоўнае: яны ацэньваюць яго эстэтычнае афармленне і не спрабуюць інтэрпрэтаваць яго сутнасць, уласцівасці. Такая акалічнасць тлумачыцца тым, што юнакі не з'яўляюцца мэтавай аўдыторыяй для дадзенай таварнай катэгорыі і могуць разглядаць жаночую туалетную ваду толькі як магчымы падарунак для прадстаўніц жаночага полу.

Пры апісанні рэкламных выяў з мужчынскім вобразам (рыс. 2) юнакі часцей выкарыстоўвалі такія катэгорыі, як тавар, фізічнае аблічча, афармленне знешнасці, экспрэсія, колер, кампазіцыя, асацыяцыі, ідэя і радзей – эмацыянальна-валявая сфера асобы, псіхічныя ўласцівасці асобы, эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да мадэлі, эстэтычная ацэнка мадэлі, эстэтычная ацэнка рэкламы, эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да рэкламы, фон, пах,

атаясамліванне – адчужэнне, мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы дадзенага тавара ($\chi^2=703,7$ пры $p \leq 0,01$).

Дзяўчыны пры апісанні гэтых жа рэкламных выяў (гл. рыс. 2) часцей выкарыстоўвалі катэгорыі: фізічнае аблічча, экспрэсія, эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да мадэлі і радзей – эмацыянальна-валявая сфера асобы, псіхічныя ўласцівасці асобы, эстэтычная ацэнка рэкламы, эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да рэкламы, агульная ацэнка рэкламы, колер, тавар, кампазіцыя, фон, асацыяцыі, пах, слоган, гандлёвая марка, атаясамліванне – адчужэнне, мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы дадзенага тавара ($\chi^2=1774,4$ пры $p \leq 0,01$).

Параўнальны аналіз частаты выкарыстання дзяўчынамі і юнакамі тых ці іншых катэгорый пры апісанні рэкламных выяў, што ўтрымліваюць мужчынскі вобраз, пацвердзіў, што дзяўчыны часцей, чым юнакі, выкарыстоўваюць катэгорыі фізічнае аблічча ($U=1047$ пры $p \leq 0,01$), эмацыянальнае адносіны рэцыпіента да мадэлі ($U=1152$ пры $p \leq 0,01$), эстэтычная ацэнка мадэлі ($U=1106$ пры $p \leq 0,01$). Юнакі ж, часцей чым дзяўчаты, выкарыстоўваюць катэгорыі: псіхічныя ўласцівасці асобы ($U=1274$ пры $p \leq 0,01$), тавар ($U=1476$ пры $p \leq 0,01$), кампазіцыя ($U=1435$ пры $p \leq 0,01$), слоган, гандлёвая марка ($U=1149$ пры $p \leq 0,01$). Зыходзячы з гэтага, можна зрабіць вывад, што дзяўчыны пры ўспрыманні рэкламы з мужчынскім вобразам (у дадзеным выпадку рэкламы мужчынскай туалетнай вады) акцэнтуюць увагу на мадэлі, прычым больш дбайна,



Рыс. 2. Суадносіны частот адлюстравання дзяўчынамі і юнакамі элементаў рэкламных выяў з мужчынскім вобразам

Заўвага: катэгорыі ўспрымання: 1 – фізічнае аблічча мадэлі; 2 – афармленне знешнасці мадэлі; 3 – экспрэсія мадэлі; 4 – эмацыянальна-валявая сфера асобы; 5 – псіхічныя ўласцівасці асобы; 6 – эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да мадэлі; 7 – эстэтычная ацэнка мадэлі; 8 – эстэтычная ацэнка рэкламы; 9 – эмацыянальныя адносіны рэцыпіента да рэкламы; 10 – агульная ацэнка рэкламы; 11 – колер; 12 – тавар; 13 – кампазіцыя; 14 – фон; 15 – асацыяцыі; 16 – пах; 17 – ідэя; 18 – слоган, гандлёвая марка; 19 – атаясамліванне – адчужэнне; 20 – мадэль падыходзіць – не падыходзіць для рэкламы дадзенага тавара.

чым юнакі, апісваюць фізічнае аблічча і выказваюць ацэначныя суджэнні наконт знешнасці мадэлі і іх эмацыянальных адносін да яе. Дзяўчыны ў меншай ступені, чым юнакі, звяртаюць увагу на тавар, графічнае афармленне рэкламы і надпісу на ёй, іх увага накіравана на мадэль, якая звязана з тым, што ў іх адсутнічае не толькі яўна выражаная патрэбнасць у тавары дадзенай таварнай катэгорыі, але і патэнцыяльная патрэбнасць. Увага юнакоў раўнамерна размеркавана паміж мадэллю, што рэкламуе тавар (адзначым, што юнакі робяць акцэнт на апісанні экспрэсіі, афармленні знешнасці і фізічнага аблічча мадэлі), і таварам, прычым звяртаюць увагу на колер і кампазіцыю рэкламнай выявы, а таксама на слоган і марку туалетнай вады, што пацвярджае іх зацікаўленасць у рэкламуемым тавары як рэальных або патэнцыяльных спажываўцоў.

Такім чынам, успрыманне друкаванай рэкламы, што ўтрымлівае мужчынскі вобраз, як і друкаванай рэкламы, што ўтрымлівае жаночы вобраз, мае сваю спецыфіку, якая праяўляецца ў змястоўных асаблівасцях семантычных прастораў і вызначаецца полам суб'екта і аб'екта ўспрымання.

ЛІТАРАТУРА

1. Агапова И. Ю. Социально-психологическое воздействие рекламного сообщения на целевую аудиторию: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
2. Истоменок С. С. Искусство рекламной фотографии // Великие преобразователи естествознания: Леонардо да Винчи: тез. докл. науч. конф. Мн., 20–21 ноября 2002 г. Мн., 2002. С. 169–171.
3. Грошев И. В. Полоролевые стереотипы в рекламе // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 3. С. 119–133.

SUMMARY

In The article stated results of empirical research of perception of advertisements with woman's or man's image. Discovered, that perception of advertisements has specification that displays in containment peculiarity of semantic spaces and depends of gender of subject of perception.

МОВАЗНАЎСТВА

УДК

Т. У. Балуж

ПРАЦА: АСАБЛІВАСЦІ КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫІ І ВЕРБАЛІЗАЦЫІ, АДЛЮСТРАВАННЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ ПАРЭМІЯЛОГІІ

Вялікую папулярнасць і распаўсюджанасць у філасофскай, культуралагічнай і лінгвістычнай літаратуры атрымаў тэрмін «ментальнасць», або «менталітэт». Нягледзячы на тое што гэтае слова ўвайшло ў нашае маўленне не так даўно, праблема ментальнасці падымалася шмат раней. У ліку першых, хто глыбока ўсвядоміў і адлюстрававу ў даследаваннях пастаяннае і арганічнае ўзаемадзеянне мовы, мыслення і культуры, быў нямецкі вучоны В. фон Гумбальдт. Агульныя механізмы і заканамернасці гэтай узаемазалежнасці сфармуляваны ў адной з яго прац: «Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение, ...однако человек весь не укладывается в границы своего языка; он больше того, что можно выразить в словах; но ему приходится заключать в слове свой неуловимый дух, чтобы скрепить его чем-то, и использовать слова как опору для достижения того, что выходит за их рамки» [1, с. 349]. Для катэгарызацыі гэтага «неуловимага духа» ў сучаснай тэрміналогіі былі ўведзены тэрміны «ментальнасць», «менталітэт». Аналіз літаратуры пацвердзіў, што вучоныя ўкладваюць у гэтыя паняцці не аднолькавы змест, але ва ўсіх слоўнікавых дэфініцыях ментальнасць прадстаўлена як катэгорыя свядомасці, цесна звязаная з мовай і культурай народа.

Так, згодна з У. В. Колесавым, ментальнасць ёсць «миросозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [2, с. 81]. Такім чынам, мова разглядаецца як спалучальны элемент паміж унутраным светам чалавека (мысленнем) і рэчаіснасцю (культурай). Культура як матэрыяльная і духоўная каштоўнасць народа вербалізуецца ў мове, бо менавіта

мова выступае асаблівым кодам свядомасці і менталітэта, які патрабуе дэшыфроўкі. Слова як асноўная адзінка мовы кадзіруе ключавыя канцэпты культуры, гэта значыць тое, у якім выглядзе культура ўваходзіць у ментальны свет чалавека [3, с. 40]. Такім чынам, асноўнай адзінкай ментальнасці з'яўляецца канцэпт дадзенай культуры.

Спынімся на выяўленні асаблівасцей канцэптуалізацыі і вербалізацыі працы ў беларускай наўнай карціне свету, якія атрымалі адлюстраванне ў беларускай парэміялогіі. Намі было зафіксавана больш 350 парэмій, у якіх экспліцытна ці імпліцытна актуалізуюцца семы 'праца', 'працавітасць'.

Аб працавітасці беларускага народа пішуць этнографы, культуролагі, беларускія пісьменнікі і паэты. У альбоме-праспекце «Беларусь», які прадстаўляе нашу краіну, чытаем: «Белорусы испокон веков славятся как трудолюбивые земледельцы, живущие в согласии с природой, которая и сформировала их упорный и скромный характер» [4, с. 6].

Прыведзеныя даныя дазваляюць уявіць працавітасць як адну з адметных рыс беларуса, а працу – як адну з канстант беларускай культуры.

Прааналізаваны матэрыял пацвярджае, што для беларуса праца – гэта аснова жыцця, без яе немагчыма існаванне чалавека: *Работа і корміць, і поіць, і жыць вучыць; Хто працуе, той мае; Вось на свеце як бывае: хто працуе, той і мае; Хто працуе, з голаду не ўмрэ; Людзі без дзялоў не бываюць; Без клопоту і без поту наш брат не пражыве. Без працы нічога не атрымаеш, нічога не дасягнеш: Без працы з неба кашка не будзе сыпацца; Без працы не будзеш есці калачы; Без працы няма чаго хлеба шукаці; Хочаш есці калачы, так не сядзі на пячы; Ляжачага хлеба нідзе няма; Не стараўшыся, нічога ў рукі не ўлезе; Нічога*

само не зробіцца; Нікому з неба само не спадзе; Трэба нахіліцца, каб з ручая напіцца; Не капаўшы студні, вады не піці; Па дарозе ідучы, грыбоў не набярэш; Пячонья галубы не ўляцяць самі да губы; Сама пташка ў руці не ўскочыць; Бачаннем жорава не зловіш. Чалавеку, які працуе, і Бог дапамагае: *Работай, нябожа, то і Бог паможа; Бог труды любіць.* Але ж *На Бога спадзявайся, але і сам старайся.*

Асаблівую ўвагу беларусы надаюць якасці працы: ад адносін да працы залежыць яе вынік: Як патрудзішся, так пажывішся; Як будзем рабіць, так будзе і радзіць; Бобра не бобра, абы зрабіў добра; Як робіш, так і зробіш; Як робіш, так і маеш. Але ж зрабіць добра не так лёгка: Добра зрабіць – не ў ладоні пляскаць. Адсюль парада: Хоць памалу, абы добра; Луччу мала, ды харашо; Добра рабі, добра і будзе; Не глядзі, каб скоро, а глядзі, каб добра; Рабі так, каб сабак не дражніць і людзей не смяшыць. Праца не церпіць спешкі, бо Спяшыць – людзей смяшыць; Спех – людзям смех; Паспех людзям (чорту) на смех; З вялікага паспеху наробиш смеху; Шпаркаць хараша блох лавіць; Хто ціха ходзіць, той густа месіць.

Чалавека ацэньваюць не па знешнім выглядзе, а па выніках яго працы: Не той харош, хто прыгож, а той харош, хто для дзела гош; Не той харош, хто тварам прыгож, а той харош, хто на справу гош; Конь па лецях, а чалавек па рабоце; Па рабоце майстар відаць. Чалавека, які працуе якасна, паважаюць (Добра працуеш – павагу маеш), а якасна выкананая праца славіцца (Добрае дзела само сябе хваліць; Што харашо, то само сябе хваліць; Дзе справа, там і слава; Добрая слава далёка чуваць). Працэс працы цяжкі, але ж вынік яе салодкі: Горка часам праца, ды хлеб ад яе салодкі. Праца здольна ствараць немагчымае: Праца з балота робіць золата; Калі здолееш узяцца за дзела – і снег загарыцца, а не здолееш – і масла не ўспыхне. Аналіз дзеяслоўнай спалучальнасці лексемы «праца» дазваляе выявіць метафару праца – чараўнік.

Асобую ўвагу беларусы надаюць рытму жыцця, бо менавіта ад гэтага залежыць вынік працы. Аб тым сведчуць парэміі: Рана ўстанеш – многа зробіш; Рана не ўстанеш – многа не зробіш; Хто рана ўстане, той многа зробіць; Раней устанеш – болей зробіш; Хто рана ўстае, у таго хлеба стае; Хто рана ўстае, таму Бог дае; Хто да сонца ўстае, таму Бог дае; Як рана ўстаў, то й Бог прыстаў; Хто рана ўстае, таму Бог дае, а хто доўга спіць, таму няма ніц; Хто рана ўстае, таму Бог дае, а хто спіць да сонца, таму хлеб у машонцы; Хто спіць да

сонца, таму хлеб у катомцы; Хочаш грыбоў набраць – трэба рана ўстаць. Таму ў народзе кажуць: Не кайся рана ўстаць, а кайся позна спаць; Не кайся, позна лёгшы, рана ўстаўшы. Пры гэтым планаваць работу належыць увечары, а пачынаць ранкам: Думаць з вечара, а рабі з рання. Значнае месца ў выкананні працы належыць яе своечасовасці: Кажна работа сваю пару мае; Адклад не ідзе ў лад; Адклады не ідуць на лады; З адкладу няма ладу, адсюль парада: Назаўтра не адкладай; Не адкладвай назаўтра, што зробіш сёння; Не адкладвай назаўтра, што паспееш зрабіць сягоння; Адкладвай бязделле, ды не адкладвай работы; Сягоння зраб – заўтра як найдзеш; Сон назаўтра адлажы, а работу сягоння зрабі; Яду назаўтра адлажы, а работу сёння зрабі.

Якасць працы вызначаецца па таму, як чалавек есць: Як хто есць, так і робіць; Якая яда, такая хада; Якоў у ядзе, такоў і ў хадзе; Па ядзе работніка пазнаюць; Якая скіпка, такая і сілка; Хто бордза есць, той і бордза робіць; Хто мала есць, той кепска робіць; Гайда каля балота: якая яда, такая й работа; Хто не есць, той і не робіць; А хто есць, той і вязе.

Аналіз фразеалагічных адзінак дазволіў вызначыць наступныя бінарныя апазіцыі: праца – лянота, праца – гаворка (размова), пачатак працы – канец працы. Спынімся на іх больш падрабязна.

Апазіцыя праца – лянота выяўляецца ў парэміях: Хто не лянуетца тупаць, той мае што хрупаць; Хто не ляніцца, той справай сваёй ганарыцца.

У беларускай парэміялогіі выяўляецца таксама апазіцыя праца – гаворка (размова). Парэміі Скура гаворыцца, да не скоро робіцца; Скура казка кажацца, ды не скоро дзела дзелаецца; Сказаць лёгка, ды зрабіць цяжка ўказваюць на складанасць працы ў адрозненне ад парад і простых размоў.

Пачатак працы супрацьпастаўляецца яе канчатку: галоўнае – пачаць работу, бо менавіта пачатак прадвызначае вынік (Галоўнае – пачын; Ад пачыну залежыць дзела; Пачаў харашо – здзелаў палавіну дзела; Добры пачатак – палавіна справы; Пачатак – дзелу канец; Які пачатак, такі канчатак; Дрэннаму пачатку – дрэнны канец; Ліхі пачатак, калі не відаць канца), без пачатка працы не будзе яго канца (Без зачатку і канца не было; Як ест пачатак, будзе і канчатак; Не пачынаючы, канца не будзе; Не пачаўшы, не кончыш; Калі без пачатку, дык і без канца), што і з'яўляецца самамэтай (Канец – дзелу вянец). Пачаць справу цяжка (Кажан пачатак цяжкі; Найтрудней пачаць; Найгоршы – пачатак; Найтрудней, пакуль з места),

але, калі яе пачаў, сумей давесці пачатае да канца (Хто зрабіў пачатак, няхай зробіць канчатак; Умеў пачынаць, умей і канчаць), бо Не таго слава, што пачынае, але таго, што кончыць; 3 ніткі клубок вярціцца.

Шмат парэміяў змяшчаюць інфармацыю аб станоўчым уплыве працы на станаўленне чалавека. Праца не крыўдзіць (Праца не крыўдзіць), не ганіць (Работа чалавека не ганіць), а корміць (Праца не паганіць, а корміць), крэпіць і цешыць (Работа не бясчэсціць чалавека, а крэпіць і цешыць); дзелу вучыць (Дзела дзелу вучыць), лечыць (Для здаровага чалавека праца – лепшы доктар).

Жыццядзейнасць беларуса спакон веку вызначае сельская гаспадарка, вядзенне якой абаявае на традыцыі народнага календара, які ўключае багаты вопыт назірання земляроба над навакольным асяроддзем. «Беларускі народны каляндар – адна з форм духоўнага жыцця нацыі, сістэма свят, прысвяткаў, абрадаў... пэўных дзён забарон, што замацаваны ў быце і фальклоры беларусаў... і з'яўляюцца арыенцірам пры выкананні сельскагаспадарчых работ і адпачынкаў у гадавым, сезонным, месячным цыклах» [5, с. 20–21]. Кожны дзень тыдня, кожны месяц, кожнае свята асэнсоўваліся адносна мэтазгоднасці пачынаць тую ці іншую сельскагаспадарчую справу, што адлюстравана ў так званай каляндарнай парэміялогіі: Субота – найбольшая работа; Спас – усім рабочы час; Ліпень косіць і жне, доўга спаць не дае; Май сена да Міколы, не бойся зімы ніколі; На Барыса хоць сей рэдка – уродзіць густа і інш.

Земляробчы каляндар, які пачаў складвацца ў дахрысціянскі перыяд, з увядзеннем адзінабожжа пераасэнсаваліся, і з цягам часу атрымалася, што «святых спатрэбіліся аграрнаму календару, яны дапамагалі ператварыць звод ведаў земляроба ў стройную і ўдалую сістэму часалічэння» [5, с. 27]. Па стане на двор'я ў тое ці іншае свята па народным календары азначаліся далейшыя дні сельскагаспадарчага года, чакаемы ўраджай: На Макрыну дождж – лета і восень мокрая, а калі суха – восень сухая; На Самсона дождж – па Самсоне сем тыдняў то ж; Прышоў Пятрок – апаў лісток, прышоў Ілля – апалі два, прышла Прачыстая – увесь лес ачысціла, прышоў Спас – усяму час; Прышоў Пятрок – апаў лісток, прышоў Ілля – прынес гнілля; Юрый з цяплом, а Мікола з кармом; Як на Юр'я пагода, то на грэчку няўрода; Які Якуб (25 ліпеня) да паўдня, такая да снежня зіма; даюцца парады адносна вядзення сельскай гаспадаркі: На Пакроў мароз – сей пад кустом авёс; Па Міколе не сей аўса ніколі; Пасееш агуркі, калі Пахом,

будзеш абіраць іх мяхом; Прышоў Барыс – за соху бярысь; Прышоў Баўтрамей – жыта на зіму сей; Прыпасай сена да Міколы, не бойся зімы ніколі; Сей лён на Галену, будзе кашуля па самыя калена; Сей лён на Станіслава, вырасце, як лава.

Прыведзены матэрыял пацвярджае значнасць працы для беларуса, дазваляе прадставіць працу як адну з канстант беларускай культуры, якія змяшчаюць інфармацыю нацыянальнага характару.

ЛІТАРАТУРА

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М., 1985.
2. Колесов В. В. «Жизнь происходит от слова...». СПб., 1999.
3. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования. М., 1997.
4. Беларусь / авт.-сост. Д. Романюк. Мн., 2002.
5. Лозка А. Ю. Беларускі народны каляндар. 2-е выд., перапрац. і дап. Мн., 2002.
6. Пераначуеш – больш пачуеш: Прыказкі і прымаўкі для дарослых і школьнікаў, для разумных і шкоднікаў: для сярэд. і ст. школьн. узросту. Мн., 2002.
7. Прыказкі і прымаўкі: У 2 кн. / пад рэд. А. С. Фядоскіна. Мн., 1976. Т. 1.

SUMMARY

The article studies the peculiarities of conceptualization and verbalization of labour in Belarusian phraseology. The material allows presenting diligence as one of the distinguishing features of the Belarusian and labour as a constant of the Belarusian culture, one of the constituents of the Belarusian mentality.

СІНТАКСІЧНЫЯ ЎЛАСЦІВАСЦІ ЗВАРОТКА: ГІСТАРЫЯГРАФІЧНЫ АСПЕКТ

Зваротак як сінтаксічная катэгорыя даўно цікавіў мовазнаўцаў, але кваліфікацыя яго асноўных сінтаксічных характарыстык пакуль далёка не адназначная. Улічваючы наяўнасць розных поглядаў на зваротак як моўную адзінку, лічым патрэбным больш падрабязна спыніцца на аглядзе літаратуры па гэтай праблеме. У беларускім мовазнаўстве праблема сінтаксічнай сувязі зваротка са сказам яшчэ не прыцягнула да сябе належнай увагі, ёсць толькі некалькі артыкулаў і асобныя параграфы ў вучэбных дапаможніках.

У артыкуле ставім за мэту разгледзець погляды не толькі беларускіх, але і рускіх, і украінскіх даследчыкаў на сінтаксічныя ўласцівасці зваротка.

У рускім мовазнаўстве зваротку як сінтаксічнай катэгорыі прысвечаны шэраг навуковых даследаванняў. Яшчэ М. В. Ламаносаў у працах па філалогіі атаясамліваў зваротак з клічным склонам назоўніка [15, с. 460], адносіў гэтую моўную адзінку да фігур красамоўства і звяртаў увагу на наступныя функцыі зваротка: «Сею фигурою можно советовать, засвидетельствовать, обещать, грозить, хвалить, насмехаться, утешать, желать, прощаться, сожалеть, повелевать, запрещать, прощения просить, оплакивать, жаловаться, просить, сказывать, поздравлять и проч.» [15, с. 267]. Ф. І. Буслаеў і А. А. Патабня разумелі пад звароткам клічны склон назоўніка. Ф. І. Буслаеў упершыню вылучыў зваротак са складу галоўных і даданных членаў сказа, разглядаў яго як сродак выражэння ўзаемных адносін паміж асобамі [4, с. 31]. А. А. Патабня сцвярджаў, што клічны склон (зваротак) збліжаецца ці супадае з дзейнікам: «В наших языках единственные падежи, способные выразить подлежащее, суть именительный и звательный. Звательный, имея определённую деятельность в предложении, стоит не вне его, а в нём» [20, с. 100–101]. Я. Ф. Карскі прытрымліваўся такога ж пункту погляду, у фундаментальнай працы «Беларусь» ён зазначаў: «Вообще же форма звательная в белорусском языке употребляется для обозначения того предмета, к которому обращаются с речью. Обращение нередко выражается и именительным» [13, с. 340].

У распрацоўцы праблемы зваротка традыцыйна на першае месца вылучаецца вызна-

чэнне яго сінтаксічнага статусу. Аналіз літаратуры па праблеме пацвердзіў, што рэпрэзентуецца некалькі асноўных падыходаў да вывучэння сінтаксічнай прыроды зваротка:

- зваротак – адзінка, граматычна не звязаная са сказам;
- зваротак – кампанент сказа, які звязаны з ім спецыфічным відам сінтаксічнай сувязі (суадноснай ці інтрадуктыўнай);
- зваротак – самастойны сказ намінацыйнага тыпу.

Прыхільнікі першага падыходу разглядалі зваротак як слова ці словазлучэнне, сінтаксічна не звязанае з членамі сказа (А. М. Пяшкоўскі, А. А. Шахматаў, І. Е. Юдкін, А. М. Гвоздзеў і інш.). А. М. Пяшкоўскі даследаваў зваротак разам з назоўным уяўленнем, пабочнымі словамі і выклічнікамі ў раздзеле пад загалоўкам «Слова и словосочетания, не образующие ни предложений, ни их частей». Вучоны лічыў, што гэтыя словы «остаются элементами, внутренне чуждыми приютившему их предложению, подобно пуле, попавшей в организм» [19, с. 404]. Па яго меркаванні, зваротак не звязаны са сказам таму, што асноўная функцыя пабуджэння «не даёт ему возможности вступить с каким-либо членом предложения, при котором оно [обращение] стоит, в связь согласования, управления или примыкания и оно остаётся... посторонней для данного предложения группой» [19, с. 408]. Іншымі мовазнаўцамі пытанне аб уключэнні зваротка ў структуру сказа таксама вырашалася негатыўна. А. А. Шахматаў пісаў: «Обращение – это слово или словосочетание, соответствующее названию 2-го лица, к которому обращена речь говорящего. Оно стоит вне предложения и не является поэтому членом предложения» [28, с. 261]. Гэтага пункту гледжання прытрымліваўся А. М. Гвоздзеў, які разглядаў зваротак як слова ці групу слоў, сінтаксічна не звязаных са сказам [5, с. 168]. Даследчык рускай мовы І. Е. Юдкін адзначаў, што паміж звароткам і членамі сказа існуе сувязь («согласование по смыслу»), аднак «это ещё не даёт полного основания считать её грамматической» [29, с. 15].

У нарматыўных граматыках рускай мовы зваротак разглядаецца як моўная адзінка, граматычна не звязаная са сказам. Так, у акадэмічнай «Грамматике русского языка» (1954) адзначаецца, што зваротак – гэта слова ці

спалучэнне слоў, якое стаіць па-за сказам ці ўваходзіць у яго склад, але граматычна не звязана з членамі сказа [8, с. 122]. Як словаформа, якая ўводзіцца ў сказ і граматычна ні ад чаго не залежыць, вызначаецца зваротак у «Грамматике русского литературного языка» выдання 1970 г. [9, с. 650].

З беларускіх даследчыкаў гэтага пункту погляду прытрымлівалася А. М. Базыленка, якая сцвярджала: «З граматычнага боку асаблівасцю зваротка з'яўляецца яго фармальна незалежнасць ад другіх слоў у выказванні, гэта значыць, што ён не звязаны ніякімі сінтаксічнымі формамі сувязей... з якімі бы там ні было членамі сказа, у склад якога ўваходзіць. А таму зваротак не з'яўляецца членам сказа» [1, с. 157]. Аўтары «Беларускай граматыкі» (1986) таксама зазначаюць, што зваротак «не звязаны з іншымі словамі ў сказе ні падпарадкавальнай, ні злучальнай сувяззю, не ўваходзіць у састаў прэдыкатыўнай (граматычнай) асновы» [2, с. 184].

Новы падыход у асвятленні дадзенай праблемы акрэсліўся са з'яўленнем прац А. Г. Руднева, які справядліва адзначаў, што зваротак без сувязі са сказам, у склад якога ўваходзіць, не ўжываецца [22, с. 179]. На думку даследчыка, зваротак звязаны са сказам суадноснай сувяззю, якая побач з дапасаваннем, кіраваннем і прымыканнем утварае чацвёрты тып граматычнай сувязі слоў у сказе. Вучоны сцвярджаў, што «в отличие от согласования, управления и особенно от примыкания, грамматическое оформление определяющих слов при соотносительной связи не зависит от определяемых членов предложения и потому к ним, как правило, нельзя поставить логических вопросов, хотя в составе предложения они имеют определённую синтаксическую функцию и вносят определённый смысловой оттенок в высказывание» [22, с. 180].

Даследчыкі рускай мовы сказы са звароткам падзяляюць на дзве групы:

- 1) зваротак пры займенніках 2-й асобы і дзеясловах у форме 2-й асобы (займеннік можа апускацца), напрыклад: **Васіль, ты мяне пачакай**. У такіх другаасабовых (второлічных) канструкцыях зваротак называе суб'ект дзеяння, які абазначаны дзеяслоўнай формай;
- 2) зваротак у недругаасабовых (невторолічных) канструкцыях, напрыклад: **Васіль, калі пачынаецца сесія?** У гэтым выпадку зваротак называе асобу, якая не з'яўляецца суб'ектам дзеяння, абазначанага дзеяслоўнай формай.

Як паказвае аналіз літаратуры па тэме даследавання, вучоныя не выпрацавалі адзінага

погляду на сінтаксічную сувязь зваротка са сказам. Так, А. М. Мухін лічыць, што зваротак звязаны са сказам двума відамі сувязі: субардынатыўнай і інтрадуктыўнай. У другаасабовых канструкцыях зваротак адносіцца да займенніка і звязаны са сказам пры дапамозе субардынатыўнай сувязі: *Пойман ты на месце, народной жизни вор*. У недругаасабовых канструкцыях зваротак уключаецца ў склад сказа пры дапамозе інтрадуктыўнай сувязі і адносіцца да ўсяго сказа ў цэлым: *Он мог истечь кровью, мама!* [18, с. 89]. Л. І. Шапавалава таксама выкарыстоўвае тэрмін «інтрадуктыўная» для вызначэння сувязі зваротка са сказам у недругаасабовых канструкцыях. Сувязь зваротка з займеннікам у другаасабовых канструкцыях аўтар вызначае як суадносную (тэрмін запазычаны ў А. Г. Руднева) [27, с. 18, 20]. Раздзяленне відаў сувязі зваротка са сказам на суадносную і інтрадуктыўную звязана ў Л. І. Шапавалавай з пытаннем аб размеркаванні канструкцый са звароткам на дзве катэгорыі: на групу сказаў адрасаваных, накіраваных па сваёй прыродзе да суб'екта – непасрэднага ўдзельніка камунікацыі, і на групу неадрасаваных сказаў. Адрасаванасць з найбольшай паўнатай выяўляецца ў пабуджалых сказах і ў сказах з займеннікамі *ты, вы*. [27, с. 7]. Па меркаванні даследчыцы, існуе яшчэ адзін від сувязі паміж звароткам і сказам – суб'ектна-прэдыкатыўная сувязь, якая выяўляецца ў пабуджалых сказах, дзе зваротак сумяшчае ў сабе намінацыю адрасата і намінацыю суб'екта дзеяння: *Дети, пойте!* [26, с. 302]. Л. К. Дзмітрыева таксама прытрымліваецца думкі аб існаванні сінтаксічнай сувязі паміж звароткам і сказам, яна сцвярджае: «Включение обращения в предложение создаёт особую синтаксическую структуру – осложнённое предложение, компонентом которого и является обращение» [10, с. 11]. Падтрымліваючы погляды папярэднікаў, В. Я. Гольдзін адзначае, што зваротак з'яўляецца састаўной часткай сказа: «Целевая направленность речи и её референтные связи с адресатом могут получать грамматическое выражение на уровне предложения. Это является той почвой, которая питает теорию обращения как компонента предложения» [6, с. 55].

У адрозненне ад рускіх «Грамматик», аўтары акадэмічнай «Граматыкі беларускай мовы» (1966) адзначаюць, што «зваротак знаходзіцца са сказам, у склад якога ён уключаецца, або з паасобнымі яго членамі ў сэнсава-сінтаксічнай сувязі. Гэта сувязь фармальна выражаецца пры дапамозе інтанацыі, а часам і спецыяльных марфалагічна-сінтаксічных сродкаў» [7, с. 399]. У гэтай працы падкрэсліваецца, што

зваротак не можа існаваць без сувязі з канкрэтным сказам, дзе часцей адносіцца да выказніка, з якім нярэдка ўступае ў граматычную сувязь [7, с. 399]. Некалькі раней нааўнасць сінтаксічнай сувязі зваротка са сказам заўважыў даследчык беларускай мовы Ц. П. Ломцеў, які меркаваў, што зваротак павінен лічыцца асобым членам сказа: «Учитывая специфическое назначение обращения в предложении, можно признать его в качестве необходимого члена этого последнего, который, однако, не может быть поставлен в один ряд с главными и второстепенными членами предложения» [16, с. 278]. Як і папярэднія даследчыкі, Н. І. Карпуць лічыць, што зваротак з'яўляецца кампанентам сказа і мае з ім пэўную сінтаксічную і сэнсавую сувязь, бо раскрывае сутнасць дзейніка, выражанага асабовым займеннікам; вызначае форму асобы дзеяслова-выказніка; канкрэтызуе адрасата маўлення, робіць больш зразумелым сэнс сказа. Па меркаванні аўтара, доказам таго, што зваротак з'яўляецца кампанентам сказа, служыць магчымасць трансфармацыі сказаў са звароткам у двухсастаўныя канструкцыі [12, с. 109]. Добра растлумачыў сутнасць сінтаксічнай сувязі паміж звароткам і сказам Л. І. Бурак, які назваў такую сувязь інтрадуктыўнай (суадноснай) і ахарактарызаваў яе наступным чынам: «Гэта сувязь існуе на ўзроўні сказа, а не на ўзроўні словазлучэння, як дапасаванне, кіраванне ці прымыканне: яна больш свабодная, аслабленая, часцей за ўсё неабавязковая» [3, с. 29]. Мы таксама лічым, што зваротак звязаны са сказам інтрадуктыўнай сувяззю. На гэта звычайна паказваюць дзеясловы ў форме загаднага ладу і займеннікі. Такая сувязь праяўляецца ў граматычнай суадноснасці зваротка з дзеясловам-выказнікам у форме ліку: – *Дай, маладзічка, вады напіцца* (І. Шамякін. Трывожнае шчасце); – *А вы, маладзічкі, не зважайце ды танцуйце...* (Я. Купала. Паўлінка). У сказах – *Дык можа б ты цяпер за работу, Язэп, узяўся?* (К. Чорны. Хвоі гавораць); – *Чаму, – пытае маці, – ты не прынесла, Каця, свежых кветак з поля?* (М. Танк. – Чаму, – пытае маці...) устаўляецца граматычная суадноснасць зваротка з выказнікам у форме роду. У другасабовых канструкцыях зваротак не толькі ўдакладняе змест дзейніка-займенніка, але і суадносіцца з ім у формах ліку і склону: – *Не стой ты, хлопец, пры аконцы: з акна, як з зяўры, дзьме бясконца* (Я. Колас. Новая зямля); – *Ды што вы, хлопцы, як бабы, счэпіліся?..* (Я. Брыль. Гуртавое).

Своеасаблівага погляду на сувязь зваротка са сказам прытрымліваецца ўкраінская даслед-

чыца А. Я. Манавіцкая, якая лічыць, што зваротак звязаны са сказам (часцей – з выказнікам) такім відам сувязі як дапасаванне: «В современном украинском литературном языке самой распространённой грамматической и смысловой связью... между сказуемым и обращением... является согласование» [17, с. 20].

Даследчыкі трэцяга накірунку лічаць зваротак самастойным сказам. Погляды В. П. Пронічава на зваротак істотна адрозніваюцца ад поглядаў мовазнаўцаў першых двух накірункаў, таму лічым неабходным больш падрабязна разгледзець асноўныя палажэнні, змешчаныя ў яго манаграфіі «Синтаксис обращения» (1971). Аўтар выдзяляе наступныя граматычныя прыметы зваротка: аднасастаўнасць, расчлянёнасць, прэдыкатыўнасць, мадальнасць, час, асобу і лік. Аднасастаўнасць лічыцца аўтарам адной з самых істотных прымет зваротка як сінтаксічнай адзінкі і знаходзіць сваё выражэнне ў тым, што ў структуры зваротка ёсць толькі адзін арганізуючы цэнтр, ролю якога выконвае незалежная форма назоўніка ці прыметніка, парадкавага лічэбніка, дзеепрыметніка і займенніка, якія ўжыты субстантыўна [21, с. 54]. Па В. П. Пронічаву, зваротак захоўвае сэнсавую самастойнасць незалежна ад сінтаксічнай пазіцыі, якую ён займае ў сказе, што дазваляе функцыянаваць у мове развітым звароткам, у склад якіх могуць уваходзіць дапасаваныя і недапасаваныя азначэнні, адасобленыя ці неадасобленыя прыдаткі, параўнальныя і дзеепрыметныя звароты і г. д. Пералічаныя спосабы развітасці сінтаксічнай структуры збліжаюць зваротак з аднасастаўнымі назывнымі сказамаі. Важнай прыметай зваротка з'яўляецца прэдыкатыўнасць, якая трактуецца даследчыкам як суаднесенасць выказвання з рэчаіснасцю. Прэдыкатыўнасць ахарактарызуе не толькі двухсастаўныя сказы, але і аднасастаўныя [21, с. 59]. Зваротак валодае пабуджалнай мадальнасцю, яна можа аслабляцца ці ўзмацняцца ў залежнасці ад канкрэтных умоў функцыянавання, якімі з'яўляюцца ўжо названыя граматычныя катэгорыі часу, асобы і ліку. Такім чынам, В. П. Пронічаў робіць выснову, што «наличие в обращении всех необходимых признаков самостоятельной синтаксической организации, т. е. таких категорий, как односоставность, предикативность, модальность, время, лицо и число, позволяет рассматривать эту синтаксическую единицу в ряду однотипных синтаксических единиц, обладающих сходным комплексом грамматических категорий, – в ряду именных односоставных предложений» [21, с. 70]. Погляды В. П. Пронічава на праблему зваротка новыя і даволі

цікавыя, але на сённяшні дзень яны не знайшлі пашырэння ў нашай лінгвістычнай літаратуры.

Агляд літаратуры па праблеме даследавання дазваляе зрабіць вывад аб тым, што зваротак як сінтаксічная катэгорыя прыцягвае ўвагу шматлікіх мовазнаўцаў і разглядаецца імі па-рознаму: адны даследчыкі лічаць, што гэтая адзінка граматычна не звязана са сказам (А. М. Пяшкоўскі, А. А. Шахматаў, І. Е. Юдкін, А. М. Гвоздзеў і інш.), другія, наадварот, прытрымліваюцца погляду, што зваротак без сувязі са сказам не ўжываецца, з'яўляецца членам ці кампанентам сказа і толькі тут знаходзіць сваё выражэнне (А. Г. Руднеў, А. М. Мухін, Л. І. Шапавалава, Л. К. Дзмітрыева, В. Я. Гольдзін, Ц. П. Ломцеў, Л. І. Бурак, Н. І. Карпуць, А. Я. Манавіцкая і г. д.), трэція надаюць зваротку статус самастойнага намінацыйнага сказа (В. П. Пронічаў). Некаторыя лінгвісты пры трактоўцы зваротка праблему яго сінтаксічнага статусу ўвогуле не закранаюць (у беларускім мовазнаўстве – М. Ц. Кавалёва, П. У. Сцяцко, у рускім – Л. П. Рыжова, Е. С. Скоблікава, ва ўкраінскім – І. В. Карнейка, І. В. Трышчанка і інш.).

Такім чынам, разгледжана спрэчнае пытанне ў распрацоўцы тэорыі зваротка – сінтаксічная сувязь яго са сказам, якое, на нашу думку, з'яўляецца адным з ключавых пры вывучэнні гэтай праблемы.

ЛІТАРАТУРА

1. *Базыленка А. М.* Пытанні граматычнага ладу сучаснай беларускай літаратурнай мовы: зваротак // Труды по языкознанию БГУ им. В. И. Ленина. Мн., 1958. № 45. Вып. 1. С. 153–178.
2. *Беларуская граматыка.* У 2 ч. Мн., 1986. Ч. 2. Сінтаксіс.
3. *Бурак Л. І.* Зваротак у беларускіх жніўных песнях // Веснік БДУ. Серыя 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. Псіхалогія. Мн., 1994. № 3. С. 28–33.
4. *Буслаев Ф. И.* Историческая грамматика русского языка. Ч. 2. Синтаксисъ. 4-е изд. М., 1875.
5. *Гвоздев А. Н.* Современный русский литературный язык. М., 1958. Ч. 2. Синтаксис.
6. *Гольдин В. Е.* К определению сущности обращения // Язык и общество. Саратов, 1982. Вып. 6. С. 46–58.
7. *Граматыка беларускай мовы.* Мн., 1966. Т. 2. Сінтаксіс.
8. *Грамматика русского языка.* М., 1954. Т. 2. Ч. 2.
9. *Грамматика современного русского литературного языка.* М., 1970.
10. *Дмитриева Л. К.* Обращение и вводный компонент: Лекции. Л., 1976.
11. *Кавалёва М. Ц., Сцяцко П. У.* Беларуская мова. Мн., 1970.
12. *Карпуць Н. І.* Зваротак як кампанент сказа : [На матэрыяле вершаў Я. Коласа] // Беларуская мова. Мн., 1989. Вып. 17. С. 103–109.
13. *Карский Е. Ф.* Белорусы. Язык белорусского народа. М., 1956. Вып. 2–3.
14. *Корнейко И. В.* Обращение как динамическое средство выражения обращенности речи (на материале современного немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 2000.
15. *Ломоносов М. В.* Полное собрание сочинений. М.; Л., 1952. Т. 7. Труды по филологии.
16. *Ломтев Т. П.* Грамматика белорусского языка. М., 1956.
17. *Мановіцкая А. Я.* Грамматические взаимосвязи сказуемого с подлежащим и обращением в украинском литературном языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Днепропетровск, 1973.
18. *Мухин А. М.* Структура предложений и их модели. Л., 1968. .
19. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. 7-е изд. М., 1956.
20. *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. 1–2. М., 1958.
21. *Проничев В. П.* Синтаксис обращения: На материале рус. и сербохорват. яз. Л., 1971.
22. *Руднев А. Г.* Синтаксис осложнённого предложения. М., 1959.
23. *Рыжова Л. П.* Обращение: нормы и правила употребления // Прагматика и семантика синтаксических единиц : сб. науч. тр. Калинин, 1984. С. 114–119.
24. *Скобликова Е. С.* Современный русский язык: синтаксис простого предложения. Самара, 1997.
25. *Трищенко И. В.* Стилистические и коммуникативные особенности номинаций-обращений в художественном тексте (на материале современного английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1990.
26. *Шаповалова Л. И.* Семантико-синтаксическая классификация обращений в русском и белорусском языках // Тыпалогія славянскіх моў і ўзаемадзеянне славянскіх літаратур: Тэз. дакл. III Рэсп. канф. Ч. 2. Мн., 1977. С. 301–302.
27. *Шаповалова Л. И.* Формы и функции обращения в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1979.
28. *Шахматов А. А.* Синтаксис русского языка. 2-е изд. М., 1941.
29. *Юдкин И. Е.* К вопросу об обращении (морфологическая и синтаксическая природа обращения в современном русском языке) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1956.

SUMMARY

Sintactic characteristics of an address are viewed. The standpoints of Russian, Belorussian, Ukrainian researches concerning this problem are analyzed. Necessity of wider theoretical researches concerning of address's studying in the Belorussian language are substantiated.

УДК

А. А. Гуруцкий

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ПОЭЗИЯ БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ ДВУЯЗЫЧИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНТОЛОГИИ «СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПОЭЗИЯ БЕЛАРУСИ». (СОСТ. А. АВРУТИН. МН., 2003.)

Антология «Современная русская поэзия Беларуси» представляет собой попытку максимально широко представить творчество современных поэтов Беларуси, пишущих по-русски. В нее включены произведения 222 авторов, наиболее ярко зарекомендовавших себя за последние два десятилетия. Среди них известные поэты А. Аврутин, В. Блаженный, С. Евсева, А. Жданов, И. Котляров, Т. Краснова-Гусаченко, К. Михеев, А. Павловская, Ю. Сапожков, Д. Симанович, А. Скоринкин, Н. Татур, Ю. Фатнев, А. Черная, М. Шелехов и др. Произведения маститых художников слова и успевших проявить себя на поприще поэзии молодых авторов дают представление об особенностях языковых процессов в современной оригинальной русскоязычной поэзии Беларуси, обусловленных двуязычной ситуацией в республике, функционированием двух государственных языков – белорусского и русского. На специфику этих процессов также оказывает влияние историческое родство и тесная связь судеб и культур двух народов – белорусского и русского.

Художественный билингвизм занимает видное место в развитии и взаимообогащении языков и литератур. С тех пор как существует художественная литература, существует и взаимодействие языков в этой области. Оно обуславливается прежде всего закономерностями развития мировой литературы, единством ее литературного процесса. Как справедливо утверждал академик М. П. Алексеев, изолированных национальных литератур не существует, все они «взаимосвязаны то общностью своего происхождения, то аналогиями в своей эволюции, то наличием существующих между ними непосредственных отношений и взаимовлияний, то, наконец, двумя или тремя указанными условиями одновременно в их разнообразных возможных сочетаниях» [1, с. 179]. В равной степени не существует изолированных друг от друга языков. Любой литературный язык развивается не только за счет своих внутренних ресурсов, но и путем взаимодействия и контактирования с другими языками.

Художественная литература – оригинальная и переводная – является одним из путей

проникновения заимствований в тот или иной язык. Употребление иноязычного слова в художественной речи может послужить первым шагом к его закреплению в данном языке, привести к изменению семантического и стилистического объема, функций элементов заимствующего языка, к активизации той или иной словообразовательной модели. Например, употребление в своих произведениях на русском языке А. С. Пушкиным, М. Ю. Лермонтовым, А. С. Грибоедовым и другими писателями и поэтами грузинских слов привело к проникновению в русский язык значительного количества грузинизмов. Огромно количество тюркизмов в произведениях русских писателей, связанных с тюркской тематикой, что способствовало закреплению тюркизмов в русском языке. В гоголевский период в русский язык через художественную литературу вошла целая серия украинских слов.

Художественная литература Беларуси также является той сферой, где протекают активные процессы взаимодействия языков и культур. Взаимодействие белорусской и русской культур и языков имеет свои специфические черты в силу общности исторических судеб белорусского и русского народов, генетического родства и близости систем двух языков. Современность наложила на отношения двух народов, культур и языков свой особый отпечаток. Некоторое представление об особенностях этих отношений дает рассматриваемая антология. Следует заметить, что в судьбах ее авторов переплелись, иногда причудливо, две страны – Беларусь и Россия, поэтому авторы антологии не могут не ощущать себя частицей этой общности. Ощущение поэтом духовной общности двух народов неожиданно проявляется в семантическом сближении – почти до полных синонимов – слов *белорус* и *русский*:

Под синим небом белорусским
Познал я радость и беду.
Я – белорус, а значит – русский,
Таким и в небо я уйду.
(А. Геращенко. Я – русский. С. 44)

Другой мотив – сожаление о том, что это уже не та общность, многое разрушено, утеряно:

Мы потому сегодня голь и грусть
И носим в сердце скорбную руину,

Что по-живому разорвали Русь
На Беларусь, Россию, Украину.
(А. Тропин. Русь. С. 167)

Этот разрыв проявляется хотя бы в том, что белорус ощущает себя в России уже иностранцем. Словосочетанием *белоруска в Москве*, его повтором, сравнением белоруски в Москве с чайкой в траве, с травой в море, один из авторов антологии подчеркивает это новое восприятие Москвы:

Что за ветры здесь злые – доводят до слез...
А зовут меня так: *белоруска в Москве*.
Белоруска в Москве, белоруска в Москве,
Словно в море трава, словно чайка в траве...
(Т. Дашкевич. *Белоруска в Москве*. С. 52)

Слова *Русь, Россия*, являются частотными в антологии. И это закономерно, ибо для многих поэтов, представленных в ней, Россия является родиной. Русских поэтов, живущих в Беларуси, тревожит судьба их первой родины, им кажется, что той России, которую они знали и в которой выросли, давно уже нет:

Разве есть где-нибудь в самом деле на свете
Россия?

Этой станции нет. Верстовые столбы не видны.

Этой станции нет. Очень просто – была и не стало.

Расписание диспетчер исправил спокойной
рукой.

И ослепшее время бушует в стропилах вокзала.
Поезда не уходят в *Россию* – нет больше такой.
(Е. Агина. *Ох, какая тоска здесь бывает в предзимнюю пору...* С. 14)

И это не просто тоска по детским или юношеским годам, проведенным в России и утерянным безвозвратно. Некоторых поэтов тревожит происходящее в современной России:

Не предсказать, не объяснить –
такая боль в извечной сини,
такое деется в *России*,
что лишь слезами говорить.
(И. Котляров. *Вдруг молвлю: «Ой ты гой еси!...»* С. 84)

Высокое слово *Русь* звучит, когда поэты вспоминают славные страницы истории своей родины. Эта же лексема используется для того, чтобы выразить веру в будущее России, в ее способность преодолеть обрушившиеся на нее беды и несчастья:

Мать сыра земля *Русь* баюкает.
Тишиной высот, тишиною вод,
Тишиной полей беспредельною
Мать земля поет колыбельную:
«Ты расти, народ, ты расти, народ,
Ты расти, народ, вечность целую...
А забрезжит день – сны в душе храни.
Дальше снов шагни, *Русь* рассветная...»
Русь в туманах вся спит, смежив глаза.
Никому еще *Русь* неведома...
(Ю. Фатнев. *То ли пала мгла, то ли ночь светла...* С. 170)

В антологии встречается один раз диалектное название *Расея*. Оно органично вписывается в текст стихотворения, посвященного простому люду:

Царем Алексеем велено гнать в шею,
бить нас батогами, будто собак,
да невдомек ему: не загнать *Расею*
только на молебен, токмо в кабак.
(В. Грядовкин. *Скоморохи*. С. 49)

Помимо названия русского государства в стихотворениях представлены и другие топонимы, обозначающие названия русских городов, рек, улиц, площадей, сооружений: *Москва, Петербург, Петроград, Питер, Ленинград, Мариуполь, Черная речка, Колыма, Таганка, Садовое кольцо, Сенатская, Дворцовая, Летний сад, Исакий*. Топонимы не только локализируют поэтические объекты, но и содержат в себе эстетическую, культурную, историческую информацию, свидетельствуют об отношении того или иного поэта к обозначенному объекту. Общность судеб и культур белорусского и русского народов иногда может проявиться в столкновении топонимов, например:

Мост, решеток говорок.
Пуха вешнего обнова.
Петербургский уголок
В центре Витебска родного...
Ты из пепла воскресал,
был душе отрадой в бурю.
Ты – как *Витебский вокзал*
На просторах *Петербурга*.
(Д. Симанович. *Мост, решеток говорок...* С. 142)

Широко представлены в текстах антологии имена известных русских писателей, поэтов, литературных героев: *Пушкин, Тургенев, Блок, Фет, Ахматова, Бродский, Высоцкий, Пастернак, Твардовский, Цветаева, Онегин, Татьяна, Печорин, Рудин, Обломов*. Их употребление свидетельствует о тесной связи представленных в антологии поэтов с русской литературной традицией, о бережном отношении к русской литературе.

С теплотой отзываются поэты о Беларуси, которая стала для некоторых из них второй родиной:

А судьбе того казалось мало:
Укоряла – медленно плетусь
К встрече, что фатально предстояла
С таинством названья – *Беларусь*.
Соступила здесь с дороги длинной
Вить гнездо и помнить обо всем.
По-татарски дочь зовется Диной,
Сын по-белорусски – Юрасём.
Беларуси дар – теплом приветить,
К людям обратя и жест, и взгляд...
(А. Черная. *Вместо биографии*. С. 177)

Для многих поэтов антологии Беларусь является их первой и единственной родиной,

дающей им поэтическое вдохновение, поэтому естественно употребление в текстах антологии белорусских топонимов: *Беларусь, Минск, Витебск, Гродно, Днепр, Березина, Свислочь, Беловежская пуца, Высокий берег, Холопеничи, Бабарика, Грушевка*. Белорусские топонимы выполняют в текстах антологии не только различительные и адресные функции. Помимо прямой номинации, они служат опозитивированными наименованиями, часто выступают как символы белорусского края, создают местный, локальный колорит, подчеркивают любовь поэтов к тем местам, где они родились и выросли, как, например, в стихотворении «Беловежской пуце»:

Родные места, снова вас обнимая,
Я слушаю иволги утренний зов.
Колосья полей и тропинка лесная –
Я счастлив безмерно, что с вами я вновь.
Что вырвался на день в родные пенаты
Из мира суетного фальши и лжи...
Гигантов столичных милее мне хаты,
Да шорохи трав, да волнение ржи.
(Л. Лукша. *Беловежской пуце*. С. 101)

В текстах антологии находит свое отражение и ситуация двуязычия в республике. В рассматриваемых текстах она проявляется в наличии в структуре поэтических произведений определенного количества различных типов белорусизмов: *батька, большак, вертаться, ворог, Дзяды, дзякуй, калі ласка, криница, межа, местечко, мова, недалёко, сбирая, стежка, сыродой, хата, хатенка, хворый, чугунка, Юрась*. Белорусизмы создают специфический национальный колорит, дополнительную смысловую или эмоциональную характеристику образа, выступают действенным художественным средством. Органично представлена белорусская языковая стихия в стихотворениях А. Аврутина. Он является также и переводчиком поэзии с белорусского языка, поэтому тонко чувствует изобразительно-выразительные возможности белорусского слова в русском поэтическом тексте:

И пускай говорят...
Есть у каждого Черная речка!
Есть родимая *стежка* –
одна среди тысяч дорог.
Подарю на прощанье крестьянке
простое колечко
И уйду навсегда в тот простор,
где лишь ветер да Бог...
(А. Аврутин. *Сколько нищих прошло...* С. 7)

Лексико-стилистический белорусизм *стежка*, органически вписанный в глубокий философский смысл стиха, подчеркивает привязанность судьбы поэта к судьбе родной белорусской земли. Мастерски используется поэтом в другом стихотворении лексико-стилистический

белорусизм *межа*, придавая философии стиха экспрессию и лиричность:

Где город мой? Нет города... Чужие
Вокруг остались люди и дома.
И где *межа*? – не проведу *межи* я, –
Кто не сошел, а кто сошел с ума?
(А. Аврутин. *Где город мой?*... С. 11)

В стихотворении А. Аврутина, представленном в антологии, белорусизм *хатенка* не только подчеркивает убогость жилища, но делает узнаваемой безымянную родину, описываемую в стихе:

Прокурлычет душа над ухабами и косогородами,
Над неубранной рожью, что спит в ноздреватом
снегу,
Над столетней старухой, в *хатенке* сидящей за
шторами,
И над спиленным кленом, воткнувшимся в грязь
на бегу...
(А. Аврутин. *Мы пришли и уйдем...* С. 11)

Белорусское слово, таким образом, может выполнять функцию национальной идентификации лирического героя. Единство двух братских народов – белорусского и русского – не отменяет национальной самобытности их языков и культур. Общность судеб не должна мешать их собственному развитию – двуязычие не должно препятствовать развитию *мовы*:

Я буду изгоем в родной стороне
За то, что в краю белорусском
Нелепое счастье даровано мне –
Меня воспитали по-русски.
На русской, шляхетской, хохляцкой крови
Замешана горькая доля –
К родному народу не *ведать* любви
И волю встречать как неволю.
Убитое слово из гроба встает,
Смелее раскройте объятья!
Пусть *мова* очнется и вечно живет.
(Л. Яковенко. *Возрождение*. С. 195)

Таким образом, анализ антологии подтверждает, что современная русскоязычная поэзия Беларуси развивается в рамках художественного билингвизма и бикультуризма. Это проявляется не только в темах и мотивах творчества поэтов, но и в использовании ими элементов белорусского языка в русскоязычных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев М. П. Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия // Труды юбилейной научной сессии. Секция филол. наук. Л., 1946.
2. Гируцкий А. А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы. Мн., 1990.
3. Гируцкий А. А. Языковые особенности русскоязычной художественной литературы Белоруссии // Русский язык в Белоруссии. Мн., 1985. С. 179–199.

SUMMARY

The article analyses the peculiarities of modern Russian language poetry of Belarus. It is noted that

they are defined by two-language situation in the republic, genetic relationship of both languages – Russian and Byelorussian, community of cultures and historical fortunes of byelorussian and russian nations.

УДК

О. И. Ревуцкий

ТЕКСТООБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРОПОВ

Усилившаяся в последние годы тенденция к рассмотрению различных языковых явлений с позиций текстоцентризма заставляет искать новые подходы к сложным формам языкового отображения реальности, главное место среди которых занимают художественные тропы. Зародившееся еще в античной риторике учение о тропах до сих пор развивалось преимущественно в русле поэтики слов, словосочетаний, реже – более протяженных фрагментов текстов. Исследование же тропов в аспекте текстообразования только начинается.

Проблема изучения тропа как принципа порождения и организации текста и как особым образом организованного набора средств его языкового выражения является не только лингвистической, но и психолингвистической. Ее решение предполагает, с одной стороны, выявление основывающихся на троповости текстотипов, а с другой – разработку соответствующих им стратегий декодирования порождаемой тропами в тексте образной информации.

Раскрытие образности отдельного локального тропа мало что может дать для понимания образного характера всего текста. Если по принципу тропа создается весь текст, то текстоцентрический подход к раскрытию его образного содержания по сути является и целостным анализом образности всего текста как смысловой и образной системы.

Важность лингвистической типологизации текстов-тропов и разработки специальных методик их интерпретации, определяется также усилившейся в последние годы тенденцией к возрастанию семиотической сложности поэзии, что ведет к созданию текстов, смысловые, тропеические элементы которых структурируются по правилам, определяемым, с одной стороны, спецификой тех или иных тропов, а с другой – логикой построения текста как структурного-смыслового и образно-художественного целого.

Проблема тропа достаточно сложна. Сложность связывается и с большим количеством

критериев троповости, и с трактовкой данного явления с разных (логических, психологических, лингвистических) точек зрения, и с тем, что описание сущности тропов как феноменов языка осуществляется на основе различных критериев: лексических семантических, морфологических, синтаксических и др. К этому добавим отсутствие единых, всеми признанных интегральных качеств троповости, чем можно объяснить наличие не совпадающих классификаций тропов, и разноречивой в отнесении разных средств образности к тропам или фигурам речи, и расхождения в вопросе об их количественном составе. Изложенный в пособиях по риторике и стилистике материал о тропах часто не отражает современных тенденций тропообразования, в частности фактов синкретизма разных тропов, образования сложных тропеических комплексов и т. д.

Сложность феномена троповости и возможность рассмотрения тропов с различных точек зрения ведёт к тому, что одни и те же лексические средства образности нередко квалифицируются по-разному и причисляются отдельными авторами к тропам разных видов. Например, Л. И. Тимофеев рассматривает эвфемизм и гиперболу как формы метонимии, то есть замещения других выражений [6, с. 221–222]. Однако еще Аристотель расценивал гиперболу как частный случай метафоры. «Об избитом лице можно сказать, что оно как лукошко с шелковичными ягодами, такие под глазами синяки» [7, с. 240].

Выражение «белое безмолвие» (используемое Джеком Лондоном в качестве названия рассказа) и подобные ему тропы квалифицируются у А. И. Федорова как примеры метонимии (поскольку прилагательное белое в приведенном словосочетании называет признак смежного с безмолвием предмета, то есть снега [8, с. 84]. Однако данный пример вписывается и в модель персонификации существительных, обозначающих эмоциональные состояния, например *тоска, страх, горе, радость*, в случаях, когда им придается значение неких злых или добрых сил, воздействующих

на человека как бы извне. Подобное понимание восходит ко временам мифологического мышления, когда определённые душевные состояния уподоблялись дружественным или враждебным человеку сущностям. Таким образом, выражение *белое безмолвие*, на наш взгляд, можно квалифицировать и как трополицетворение.

Неоднозначно трактуются и механизмы троповости, лежащие в основе расширения и сужения значений. Так, вторичное расширенное значение слова *оружие* (в смысле «перо – оружие поэта») Б. Н. Головин рассматривает как результат синекдохи – развития значения по модели «часть – целое», где базовое значение обозначало «часть», а новое, расширенное значение стало обозначать «целое» [3, с. 83]. Вместе с тем подобные примеры развития значений (*оружие* – «разнообразные средства борьбы», *дом* – «родина» и т. п.) могут быть квалифицированы как перенос по сходству функций, то есть как разновидность метафоры.

В отношении трактовки метафоры, несмотря на то что этот троп признается исследователями как главный, также существуют разногласия. Например, помимо конструкций, выражающих скрытое сравнение, И. Я. Чернухина причисляет к метафоре примеры, иллюстрирующие кажущееся, искаженное восприятие реальности индивидом, например: *перрон отъехал от поезда* (как результат того, что поезд начал движение). По мнению автора, эффект метафоры создается здесь сочетаемостью тематически несопряжённых понятий [9, с. 16].

Трудности в исследовании тропов связаны и с тем, что языковые явления, однозначно квалифицируемые как факты метафоризации, метонимизации и т. п. часто оказываются достаточно разнородными. Например, метонимическое замещение понятий может касаться лишь «нарушения» порядка следования слов в предложении: *Седовласых гостей именные гривы* (Ю. Друнина). В этом случае допускается трансформация: *гривы именных седовласых гостей*. В других случаях объект метонимизации может быть скрытым: *Любым испытано, как властно влечёт нас островерхий снег* (Б. Ахмадулина). Для восстановления неназванного объекта в таких случаях порой приходится привлекать более широкий контекст, и его результатом должна стать не «обратная перестановка» элементов предложения, а развертывание метонимически сжатой конструкции в полную, например, в отношении к приведенному выражению она может

иметь следующий вид: *нас влекут островерхие горные вершины, покрытые снегом*.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы: 1) к большинству средств словесной образности можно подходить одновременно с разных позиций; 2) тропы почти всех разновидностей содержат некоторые общие признаки, в той или иной степени присущие и другим тропам, иными словами, едва ли не каждый троп в какой-то мере синкретичен.

Анализ разнородного тропеического материала позволяет прийти к мысли, что основой достаточно подробной и четкой классификации тропов могут стать следующие показатели: а) «движущие силы» тропообразования, то есть определяющие творческий процесс создания тропов психологические факторы; б) типы ассоциаций, на основе которых создаются тропы: сходство, противоположность, смежность и др.; в) преобладание одного из видов ассоциирования: между реалиями (то есть предметами и явлениями внешнего мира или между языковыми знаками); г) наличие – отсутствие закрепленных за тропами лексических и морфологических средств, синтаксических структур и моделей переносов, степень их регулярности и стабильности. В качестве интегральных качеств троповости целесообразно рассматривать такие, как образность, семантическую двуплановость, экспрессию, эмоциональность и оценочность.

Общепризнан факт, что неотъемлемое качество художественных тропов составляет образность, которая создается в результате сближения, соединения смысловых единиц, идущего вразрез с нормами обычной информативной речи. Условием образности является принадлежность сближаемых слов к разным понятийным классам.

Другим важным качеством троповости, претендующим на роль интегрального, является семантическая двуплановость (шире – многоплановость). Теория смысловой двуплановости тропа, или интеракционистская теория, была разработана М. Блэком преимущественно на материале метафор, однако ее основные положения в большой степени касаются и тропов других разновидностей. Как верно заметил И. Р. Гальперин, «почти все стилистические примы основаны на взаимодействии одновременно реализуемых типов значения» [2, с. 274]. Действительно, смысловую двуплановость можно найти у тропов разных типов, например гиперболы воспринимается как таковая потому, что читатель сравнивает ее содержание с тем, которое дается без фантастического преувеличения Ирония понимается

как ирония только потому, что за ней угадывается истинный смысл, противоположный высказанному иронически и т. п. Свойство смысловой двуплановости обнаруживается у таких тропов, как оксюморон, каламбур, аллегория, символ и др.

Интегративные качества разных тропов можно объяснить и с точки зрения другой теории троповости – субституциональной (теории замены необразного выражения образным). Субституциональная теория тропа – находится в непосредственной связи с интеракционистской, поскольку для создания напряжения и эффекта пересечения двух различающихся смысловых полей, индуцируемых тропеической конструкцией, в ней должны быть устранены определенные смысловые звенья и соответствующие им языковые средства. Именно поэтому троп, может быть расценен как результат сжатия (сокращения, свертывания) приблизительно соответствующей ему по смыслу конструкции нетропеического характера. Восстановление подобным образом сжатой конструкции в полную используется в качестве одного из важных интерпретационных приемов.

Для более глубокого понимания сущности тропов и создания четких основ их классификации целесообразно опереться на факторы психологического порядка. Создание тропа связано с творческой работой мышления и воображения автора, а воображение всегда таит в себе элемент фантазии. В этой связи можно обратить внимание на такие виды тропов, где фантастичность преобладает над другими тропеическими качествами. К ним относится, например, нечасто упоминаемый в лингвистических источниках троп «метаморфоза», определяемый как «видоизменение, превращение» (Словарь С. И. Ожегова). В качестве примера метаморфозы Н. Д. Арутюнова приводит высказывание Хлестакова из комедии «Ревизор»: *Как бы я желал, сударыня, быть платочком, чтобы обнимать вашу лилейную* [1, с. 7]. В поэтическом творчестве метаморфозы может быть связана с воображаемыми превращениями лирического субъекта: *Стану солнцем, синицей, дождём, если будет такая возможность* (К. Ваншенкин).

Фантастичность часто бывает связана с гиперболизацией и преуменьшением (литотой), она характеризуется в таких случаях, как результат «нарушения чувства меры и количественных пропорций» [1, с. 10]: ср.: *вырос до неба* (о высоком человеке). Такое явление может наблюдаться в обыкновенной разговорной речи при повышенном эмоциональном возбуждении говорящего, побуждающем к

крайностям в высказываниях, ср.: *Он написал трагедию, и весь мир хохотал до безумия. Он написал фарс, и вся вселенная залилась слезами* (Э. По. *Литературная жизнь Каква-стама эсквайра*).

Весьма показательно, что гипербола нередко сопутствует метаморфозе; такие примеры можно наблюдать и в повседневной речи: *Моего от телевизора не оторвать, скоро голова квадратной станет*, и в художественном творчестве: *Свет на весь простор земной, / крылья радость расплстала. / Льет свет... Что было мной – / Этим буйным светом стало* (Р. Казакова).

Фантастичность (и гиперболизация), как показано выше, может сопутствовать и метафоре. Важно отметить, что процесс создания метафор и сам по себе предполагает работу воображения и поэтому часто обуславливается видением реальности в фантастическом свете, ср.: *тучи – как всадники*. Изложенное дает основание для рассмотрения фантазии как неотъемлемого качества троповости. В поэзии имеются примеры, где фантастическое изображение чего-либо приобретает характер тропа и без наличия эффекта метаморфозы: *Там, / В лесу, / Когда умчались тучи, / И раскаты грома отзвучали, / Будто бы обрубленные сучья, / Молнии остывшие торчали* (Л. Мартынов). В данном случае отсутствует факт уподобления молниям чего-либо другого, как в метафоре; речь идет именно о фантастической реальности, созданной воображением художника. Однако этот прием можно расценивать как троп, основанием для чего служит наличие другого, глубинного смысла – о том, что первоосновой всего сущего является разгул стихий.

Далеко не все примеры фантастического изображения реальности можно рассматривать как тропы. Например, фраза из «Евгения Онегина» *Вот мельница вприсядку пляшет и крыльями трещит и машет* – не троп, так как здесь нет смысловой двуплановости: изображаемое воспринимается как реальность, не вызывая ощущения какой-либо понятийной «нестыкованности» и не указывая на наличие подтекста.

Прием фантазии нередко используется одновременно с метафоризацией. В ряде случаев провести их четкое разграничение затруднительно. В стихотворении Б. Слуцкого «Болезнь» есть строки: *А мне – все равно, все едино / И слышно, как волосы стыннут / и застывают в седины*. Фантастичность (и гиперболизация) заключаются здесь в том, что волосы наделяются способностью чувствовать

холод, а метафоричность заключается в непрямом уподоблении волос сосулькам льда.

Состав тропов неоднороден и с точки зрения отношения к языку, связи с определенными лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами выражения. Одни тропы (метаморфоза, гипербола, литота, фантазия) не имеют строго закрепленных за ними средств и способов языкового выражения. Сферой их генерации является не столько язык, сколько мир реальных. Сигналом тропеического характера данных выражений является не специфичность их языкового оформления, а «нарушение» логических связей, отражающих связи и отношения, существующие в предметном мире. Такие обороты, если подходить к ним не как к специфичным средствам образности, воспринимаются как алогизмы.

Оценивая изложенное о тропах в аспекте текстообразования, подчеркнем, что об их текстообразующей роли можно говорить тогда, когда троповость находит проявление в свойствах самого текста, его лексическом составе, композиционной структуре и синтаксической организации. К числу важных задач исследования средств троповости в поэтическом тексте относится установление ее соотношения с коммуникативной структурой текста (касающейся прежде всего субъектно-адресатной сферы), а также роли и места тропов смысловой структуре текстов, организованной по иерархическому принципу. Таким образом, в системе текста троп должен рассматриваться с точки зрения текстовых категорий смысловой цельности и связности на всех уровнях.

Характер адаптации тропа в структуре текста зависит от многих причин, прежде всего от коммуникативной задачи автора. Наиболее полно текстообразующая роль тропа раскрывается тогда, когда тропеическим оказывается как центральное смысловое звено, так и периферийные смыслы текста (например в стихотворении Е. Винокурова «Ящерица вдохновения»). Широко представлен в поэзии и иной тип адаптации метафоры в тексте, в чем-то противоположный приведенному. Сюда можно отнести такие тексты, где метафоры и другие связанные с ними тропы не эксплицируются в тексте в виде центральных смысловых звеньев, а оказываются рассредоточенными по периферийным смысловым блокам, выступая в них в роли образно-смысловых доминант. В подобных случаях тропы, как правило, не отличаются смысловой и структурной однотипностью, хотя в целом «работают» на основную идею текста, раскрывая его содержание в одном семантическом ключе. Примером такого

текста может служить упоминавшееся выше стихотворение Б. Слуцкого «Болезнь».

Изучение тропов в аспекте текстообразования связано с решением вопроса о составе тропов, для которых данная роль особенно характерна. Речь здесь должна идти о тропах, которые обнаруживают свои качества в специфичных элементах и структурах языка. К таким тропам относятся метафора, метонимия и совмещение (обычно удвоение) значения, под которым мы понимаем все случаи одновременной реализации разных значений многозначных слов и слов-омонимов [5, с. 64–67]. Примеры подтверждают, что именно тропы названных видов наиболее часто выполняют функцию текстообразования и в составе целого текста способны вступать между собой в разного рода взаимодействия.

Присущая разным тропам семантическая двуплановость определенным образом коррелирует со свойствами самого поэтического текста как такового. Р. Якобсон усматривал в тропах проявление параллелизма как глобального принципа организации поэтических текстов вообще [10, с. 70]. Об этом же принципе несколько по-иному говорит Ю. М. Лотман, раскрывая его как принцип «со-противопоставления».

В подобного рода бинарности (при порождении тропов и целых текстов) можно усмотреть проявление параллелизма как универсального свойства человеческого моделирования мира, которое находит проявление в создании самых разных семиотических объектов [4, с. 127–128]. В свете сказанного можно сделать вывод, что при изучении текстообразующей роли тропов как смысловых систем, организованных по бинарному принципу, необходим учет соотношения средств троповости с организованными по этому же принципу композиционно-смысловыми частями текста. Примеры показывают, что степень такого рода корреляции нередко оказывается очень высокой. Примером может служить текст стихотворения М. Ю. Лермонтова «Поэт», в котором преобладающей темой первой композиционной части является слово *кинжал* (субъект метафоры), а темой второй части – слово *поэт* (объект метафоры).

Изучение тропа в аспекте текстообразования позволяет «узаконить», принять как норму факты интегрированности тропов, которые с традиционной точки зрения рассматривались скорее как исключения. Именно текстовый ракурс дает возможность в полной мере прочувствовать несводимость троповости к какому-либо одному эффекту, традиционно рассмат-

риваемому в качестве главной приметы тропа. Например, в фрагменте С. Есенина *Тихо в чаще можжевеля по обрыву. / Осень – рыжая кобыла – чешет гриву* трудно усмотреть лишь пример метафоры.

Таким образом, текстовый подход требует смещения акцентов в изучении тропов как языковых средств образности. На смену традиционной трактовке тропа как переноса приходит его понимание как средства вторичной знаковости. Изучение тропов как относительно автономных единиц уступает место исследованию приемов интеграции тропов в тексте и выявлению типовых структур тропеического характера, обусловленных факторами текстового порядка. Важной задачей становится также установление смысловых фокусов, показателей интегрирования разных средств троповости в тропеические комплексы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Тождество или подобие? // Проблемы структурной лингвистики 1981. М., 1983. С. 3–23.
2. Гальперин И. Р. О принципах семантического анализа стилистически маркированных отрезков

текста // Принципы и методы семантических исследований. М., 1976. С. 267–279.

3. Головин Б. Н. Введение в языкознание. М., 1977.
4. Почепцов Г. Г. Семиотика. М.; Киев, 2002.
5. Ревуцкий О. И. Лингвистический анализ художественного текста. Мн., 1998.
6. Тимофеев Л. И. Основы теории литературы. М., 1976.
7. Томашевский Б. В. Стилистика и стихосложение. Л., 1959.
8. Федоров А. И. Образная речь. Новосибирск, 1985.
9. Чернухина И. Я. Очерк стилистики художественного прозаического текста. Воронеж, 1977.
10. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». М., 1975. С. 193–231.

SUMMARY

The problems of tropes study in the aspect of text formation are considered.

The facts of different interpretation (depending of the position of the researcher) of the same means of imagery are studied. The concrete directions of studying tropes, as constructive elements of the poetical text, are suggested.

УДК

Дз. В. Дзятко

МЕТАФАРЫЗАЦЫЯ Ё БЕЛАРУСКАЙ МАТЭМАТЫЧНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

Семантычны спосаб тэрмінаўтварэння заключаецца ў «развіцці спецыяльных значэнняў у слоў натуральнай мовы» і прадстаўлены ў лінгвістыцы дастаткова вялікай колькасцю фактаў [6, с. 98; 10, с. 47, 49]. Сярод пераваг семантычнага спосабу тэрмінаўтварэння варта адзначыць сцісласць, эканомію моўных сродкаў, лёгкасць успрымання і запамінання тэрмінаў.

У лінгвістыцы і тэрміназнаўстве сутнасць, механізм і структура семантычнага спосабу тэрмінаўтварэння не атрымалі адназначнага асвятлення. Так, большасць даследчыкаў схіляецца да думкі, што асновай для семантычнага тэрмінаўтварэння павінна служыць лексіка агульнага ўжывання [2, с. 17; 4, с. 11; 6, с. 98; 15, с. 370], якая ў складзе навукі набывае асаблівую семантыку і новую прадметную аднесенасць. Аднак Д. С. Лотэ адзначаў, што асноўным матэрыялам для ўтварэння новага тэрміна часцей за ўсё выступае не агульнаўжывальная лексема, а слова, якое ўжо

ўваходзіць у склад якой-небудзь тэрмінасістэмы, і вылучаў чатыры асноўныя тыпы семантычнага тэрмінаўтварэння: удакладненне значэння, класіфікацыйнае змяненне значэння, змяненне значэння на аснове аналогіі паняццяў, змяненне значэння на аснове сумежнасці паняццяў [11, с. 38–39]. Выказвалася меркаванне пра існаванне толькі двух падтыпаў семантычнага тэрмінаўтварэння: запазычвання слоў з агульналітаратурнай мовы і тэрміналагізацыі як выніку семантычных пераўтварэнняў [3, с. 50]. Зыходзячы з суадносін семантыкі спецыяльнага паняцця і агульнаўжывальнай лексемы, а таксама са спецыфікі канкрэтнай тэрмінасістэмы, у навуковай літаратуры традыцыйна прынята вылучаць некалькі асноўных тыпаў семантычнага спосабу ўтварэння: а) **спецыялізацыя (спецыфікацыя)** значэння агульнаўжывальнага слова (М. І. Бажкова, А. М. Лапкоўская, Дз. А. Лайшук, Ю. М. Лук'янюк, В. Ф. Навадранава і інш.); б) **звужэнне значэння** агульнаўжывальнага слова (М. У. Буракова, А. М. Лапкоўская, Ю. М. Лук'янюк і

інш.); в) **метафарычны перанос** (С. М. Аніськова, А. І. Калечыц, Т. В. Капейко, А. М. Лапкоўская, Дз. А. Лаўшук, Д. С. Лотэ, Ю. М. Лук'янюк, В. В. Маршэўская, Л. М. Мінакова і інш.); г) **метанімічны перанос** (А. І. Калечыц, Т. В. Капейко, А. М. Лапкоўская, Дз. А. Лаўшук, Д. С. Лотэ, В. В. Маршэўская, Л. М. Мінакова і інш.); д) **семантычнае калькаванне** (А. І. Калечыц, А. М. Лапкоўская і інш.). З улікам спецыфічных асаблівасцей тэрмінасістэмы матэматыкі ў семантычным спосабе ўтварэння матэматычных тэрмінаў, на наш погляд, мэтазгодна вылучаць наступныя ўтваральныя тыпы, заснаваныя на розных відах моўнай матываванасці: сувязі па падабенстве (**метафарызацыю**) і сувязі па сумежнасці (**метанімізацыю**). Менавіта метафарычныя і метанімічныя пераносы найменняў «з'яўляюцца найбольш характэрнымі сярод асноўных відаў семантычнай дэрывацыі» [7, с. 115]. Метафарызацыя ў тэрміналогіі – гэта намінацыйны механізм, які заключаецца ў выкарыстанні слова, што абазначае пэўны клас прадметаў, з'яў і г. д., для абазначэння аб'екта іншага класа (спецыяльнай сферы дзейнасці), у якіх-небудзь адносінах падобнага да асноўнага [1, с. 296]. Для канцэптэуальнай метафарызацыі (паводле тэрміналогіі Дж. Лаккофа і М. Джонсана) з'яўляецца абавязковым супастаўленне спецыяльнага і агульнавядомага паняццяў з наступным абазначэннем спецыяльнага паняцця словам-назвай агульнавядомага паняцця. Адносіны блізкасці паміж значэннямі лексічных адзінак мадэліруюцца як адносіны, што заснаваны на супадзенні пэўных фрагментаў семантычнай структуры лексем [8, с. 170]. Пры метафарызацыі адносіны паміж агульнаўжывальным словам і тэрмінам заснаваны «на супадзенні кампанентаў тлумачэння аднаго ЛСВ з кампанентам канатацый другога», а пры метанімізацыі – на супадзенні частак тлумачэння [8, с. 170]. Полісемічныя адзінкі, што набываюць тэрміналагічнасць, а значыць адназначную намінацыйнасць, страчваюць сваю вобразнасць і, як правіла, становяцца монасемічнымі [9, с. 459]. У залежнасці ад ступені **метафарызацыі** намі вылучаюцца і аналізуюцца дзве асноўныя яе разнавіднасці: **уласна метафарызацыя** і **спецыфікацыя** (спецыялізацыя).

Усе вылучаныя мадэлі можна адлюстраваць у выглядзе распаўсюджаных у беларускім тэрміназнаўстве схем, дзе **АС** – агульнаўжывальнае слова, **Т** – тэрмін, **ДП** – дыферэнцыяльная прыкмета, якая адрознівае слова-тэрмін ад агульнаўжывальнай лексемы, **ІП** – інтэгральная прыкмета, аднолькавая для

абодвух моўных знакаў, на аснове якой адбываецца тэрмінаўтварэнне.

Уласна метафарызацыя. Метафарызацыя лічыцца «найбольш прадуктыўным спосабам папаўнення <...> навукова-тэрміналагічнага слоўніка» [5, с. 253] і выступае адным з найважнейшых сродкаў абазначэння комплексаў уяўленняў, якія да гэтага не мелі адэкватных найменняў. Нярэдка пры метафарызацыі прасторавыя адносіны і працэсы могуць пераносіцца ў сферу непрасторавых адносін і наадварот [14, с. 114–116].

1. Асноўную групу матэматычных тэрмінаў, што ўзніклі з дапамогай метафарызацыі, складаюць адзінкі, утвораныя шляхам пераносу значэння **на аснове функцыянальна-атрыбутыўнага падабенства**. Сюды ўваходзяць спецыяльныя найменні амаль з усіх раздзелаў матэматыкі, якія абазначаюць, як правіла, паняцці, што не патрабуюць абавязковага графічнага адлюстравання або графічная перадача якіх з'яўляецца параўнальна прымітыўнай: **вось** – 1. Шпень або тонкі вал, на які насаджваюцца колы, часткі машын або механізмаў [16, 1, с. 507]; 2. Простая лінія з пазначаным на ёй кірункам [13, с. 68];

Дрэва – 1. Шматгадовая расліна з цвёрдым ствалом і галінамі, якія ўтвараюць крону [16, 2, с. 204]; 2. Злучаны граф, у якім няма цыклаў [13, с. 113];

2. Значная колькасць спецыяльных матэматычных найменняў утворана шляхам пераносу значэння **на аснове фармальнага падабенства**, якое звычайна праяўляецца пры графічным адлюстраванні геаметрычных паняццяў: **рог** – 1. Месца, дзе сыходзяцца, сутыкаюцца два знешнія бакі аднаго прадмета [16, 4, с. 710]; 2. Геаметрычная фігура, утвораная двума промнямі, якія выходзяць з аднаго пункта [13, с. 68];

стажок – 1. Вялікая капа сена, саломы [16, 5–1, с. 325]; 2. Конус, цела, утворанае аваротам прамавугольнага трохвугольніка вакол аднаго з яго катэтаў [13, с. 170];

3. Адзінкавыя найменні ўтвораны шляхам пераносу значэння **на аснове працэсуальнага падабенства**: **скачок** – 1. Рэзкае змяненне чаго-н. без паступовага пераходу [16, 5–1, с. 164]; 2. Рознасць аднабаковых лімітавых значэнняў функцыі ў пункце, у якім яна не з'яўляецца непарыўнай [13, с. 323];

перагіб – 1. Лінія згібання чаго-н. [16, 4, с. 172]; 2. Пункт *M* плоскай крывой, які валодае наступнымі ўласцівасцямі: у пункце *M* крывая мае адзіную датычную; у наваколлі пункта *M* крывая размешчана ўнутры адной пары

АС	вось	асацыяцыя	вось	АС
ДП	↓	ІП – выгляд, функцыя	↓	ДП
	'тонкі вал'			'прамая'
АС	дрэва	асацыяцыя	дрэва	АС
ДП	↓	ІП – выгляд, форма	↓	ДП
	'шматгадовая расліна з цвёрдай кронай і галінамі'			'злучаны граф'
АС	рог	асацыяцыя	рог	АС
ДП	↓	ІП – выгляд, форма	↓	ДП
	'вугал чаго-н.'			'геаметрычныя фігура'
АС	стажок (стог)	асацыяцыя	стажок	АС
ДП	↓	ІП – знешні выгляд, форма	↓	ДП
	'невялікі стог сена'			'геаметрычныя фігура'
АС	скачок	асацыяцыя	скачок	АС
ДП	↓	ІП – дзеянне	↓	ДП
	'рэзкае змяненне чаго-н.'			'рознасць лімітавых значэнняў'

вертыкальных вуглоў, утвораных датычнай і нармаллю [12, с. 483].

Спецыфікацыя. Пры спецыфікацыі агульнаўжывальныя словы, пераходзячы з дапамогай метафарызацыі ў разрад тэрмінаў, пад уздзеяннем адпаведнай навуковай тэорыі набываюць у сферы навуковай камунікацыі новае, больш звужанае ў параўнанні з агульнаўжывальным, значэнне, якое звычайна звязана асацыятыўнымі сувязямі са значэннем слоў-дамінантаў.

Большасць тэрмінаў, утвораных з дапамогай спецыфікацыі, з'яўляюцца вынікам **пераносу значэння на аснове абстрагавання паняццёвай аналогіі**: **аб'ём** – 1. Велічыня прадмета, выражаная ў кубічных адзінках [16, 1, с. 48]; 2. Велічыня часткі прасторы, якую займае геаметрычнае цела [13, с. 8];

тоеснасць – 1. Падобнасць, аднолькавасць [16 5–1, с. 493]; 2. Роўнасць двух аналітычных выразаў, якая праўдзіца для ўсіх значэнняў літар з пэўнага мноства, што ўваходзіць у гэтыя выразы [13, с. 339];

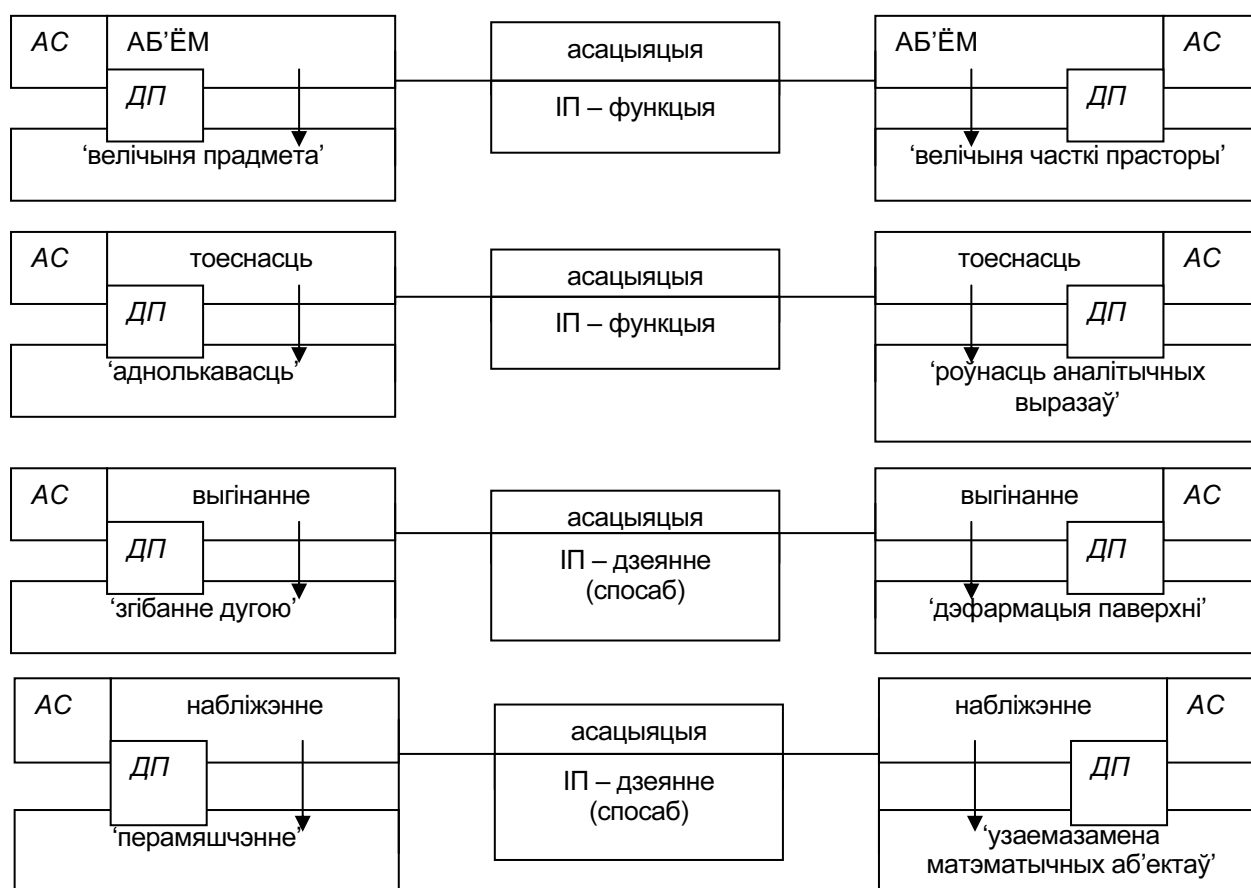
Шэраг тэрмінаў, якія адносяцца да метафарычнага тыпу ўтварэння, узніклі ў выніку

спецыфікацыі **на аснове пераносу значэння па працэсуальнай прыкмеце**: **выгінанне** – 1. Згібанне дугою, наданне сагнутай формы [16, 1, с. 528–529]; 2. Дэфармацыя паверхні, пры якой даўжыня кожнай дугі адвольнай лініі, праведзенай на гэтай паверхні, застаецца нязменнай [13, с. 71];

набліжэнне (набліжанне) – 1. Дзеянне паводле дзеясл. *набліжаць* – рухаючыся, перамясціцца на больш блізкую адлегласць да каго-н., чаго-н. [16, 3, с. 206]; 2. Замена адных матэматычных аб'ектаў іншымі, у нейкім сэнсе блізкімі да зыходных [13, с. 38–39, 234];

Спецыфікацыя вызначаецца высокай прадуктыўнасцю і перспектыўнасцю тэрмінаўтварэння ў сучаснай беларускай матэматычнай тэрміналогіі.

Такім чынам, працэс уключэння агульнаўжывальнага слова ў сістэму матэматычных тэрмінаў заключаецца ў тым, што гэтыя словы без фармальнага змянення робіцца моўным паказчыкам дакладна сфарміраванага матэматычнага паняцця. З прааналізаваных 29 % аднакампанентавых ма-



тэматычных тэрмінаў, якія ўтварыліся з дапамогай семантычнага спосабу, шляхам уласна метафарызацыі ўтворана 40,4 %, а з дапамогай спецыфікацыі – 55,6 %. З гэтага вынікае, што тэрмінаўтварэнне праз семантычную трансфармацыю першасных значэнняў слоў з'яўляецца прадуктыўным спосабам папаўнення беларускай матэматычнай тэрміналогіі і садзейнічае павелічэнню колькасці сістэмна арганізаваных тэрмінаў і тэрміналагічных палёў у тэрмінасістэме.

ЛІТАРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 1998. С. 296–298.
2. Аниськова С. М. Метафора ў працэсе тэрміналагізацыі і дэтэрміналагізацыі тэрмінаў воднага транспарту // Трэція навуковыя чытанні, прысвечаныя С. Некрашэвічу: матэрыялы навук. канф. Гомель, 1997. С. 16–19.
3. Барандеев А. В. Основы научной терминологии. М., 1993.
4. Буракова М. У. Юрыдычная тэрміналогія ў беларускай мове: аўтарэф. дыс. ... канд. філал. навук. Гомель, 2004.
5. Грошева А. В. Роль метафоры в латинской ботанической терминологии и номенклатуре // Colloquia classica et indogermanica – III. СПб., 2002. С. 253–282.
6. Даниленко В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания. М., 1977.
7. Капейко Т. В. Мадэлі метанімічных пераносаў у прамыслова-тэхнічнай і прыродазнаўчай тэрміналогіях // Беларуская мова ў другой палове XX стагоддзя: матэрыялы Міжнар. навук. канф. (Мінск, 22–24 кастрычніка 1997 г.). Мн., 1998. С. 115–118.
8. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М., 2000.
9. Котюрова М. П. Стилистические ресурсы лексики (лексическая стилистика) // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М., 2003. С. 456–469.
10. Куликова И. С., Салмина Д. В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). СПб., 2002.
11. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. М., 1961.
12. Математический энциклопедический словарь. М., 1988.
13. Матэматычная энцыклапедыя. Мн., 2001.
14. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960.
15. Плотнікаў Б. А., Антанюк Л. А. Беларуская мова. Лінгвістычны кампендыум. Мн., 2003.
16. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. У 5 т. Мн., 1977–1984.

SUMMARY

In scientific work the history of research and features of functioning of a semantic way of formation of terms in the Belarusian mathematical terminology is described. The basic type of the given way of word-formation and features of his functioning is analyzed.

ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК

Т. В. Лук'янава

ФЕНАМЕНАГАГІЧНЫ АСПЕКТ ЖАНРАЎ БЕЛАРУСКАЙ ФАЛЬКЛОРНАЙ ПРОЗЫ

У фальклоры, які не мае справы з індывідуальна-аўтарскай творчасцю, катэгорыя жанру набывае асаблівую значнасць. Фальклоры жанр – гэта сістэма, якая ўключае і свае законы стварэння і існавання мастацкага твора, і адметны код, які забяспечвае дэшыфроўку канкрэтнага тэксту, і пэўную мадэль адносін да рэчаіснасці, і адметную канцэпцыю свету. Фальклорны твор немагчыма адэкватна прачытаць не ўлічваючы яго жанравай прыналежнасці, таму што менавіта жанр вызначае яго структурна-змястоўныя першаасновы. У той жа час праблемы жанравай тэорыі з'яўляюцца надзвычай актуальнымі і найбольш складанымі для фалькларыстычнай навукі. У першую чаргу, – гэта пытанне аб сістэматызацыі і класіфікацыі фальклорных жанраў, шчыльна звязанае з выяўленнем жанраўтваральных прыкмет, якія вызначаюць аб'яднанне фальклорных твораў у пэўную групу і яе адрозненне ад іншых груп. Рускі навуковец Дз. М. Балашоў упэўнены, што падзел на жанры «не ёсць толькі прыдумка даследчыкаў, што яго асновы закладзены ў самой рачаіснасці...» [1, 24]. Аднак фальклорныя жанры з цяжкасцю паддаюцца сістэматызацыі і класіфікацыі. Праблема ў тым, што яны не ўкладаюцца ў жорстка абмежаваныя, адасобленыя аб'яднанні, а ўяўляюць складаную сістэму ўзаемапрапанікальных і ўзаемазалежных жанравых груп. Асабліва складана сістэматызаваць матэрыял народнай прозы, таму што гэтая вобласць фальклору вызначаецца найбольшай рухомасцю, аморфнасцю і неаформленасцю жанравых межаў.

Навукоўцы даўно шукаюць адказ на пытанне аб крытэрыях размежавання жанраў. Адно мяркуюць, што ў аснове жанравага падзелу павінен знаходзіцца адзіны прынцып. Дз. М. Балашоў лічыць, што «ў аснову класіфікацыі фальклорных жанраў павінен быць пакладзены прынцып размежавання па эстэтычных катэгорыях», а дакладней, па фармальна-эстэтычных асаблівасцях [1, с. 24]. У. П. Анікін сцвярджае, што «паэтычную прыроду жанраў» народнай творчасці перш за ўсё вызначае іх

«бытавое і ідэйна-эстэтычнае ўжыванне» [2, с. 28–29]. Я. Касцюхін гаворыць пра пэўную «сэнсавую дамінанту»: «У кожным жанры ёсць свая сэнсавая ўстаноўка: у адным выпадку гэта камічны эффект, у другім – павучэнне, у трэцім – інфармацыя пра цікавы выпадак» [3, с. 80]. Такім чынам, на месца крытэрыя, які, на думку навукоўцаў, здольны найбольш поўна выявіць асаблівасці жанру, прапаноўваліся змест (асноўная змястоўная дамінанта, а разам з тым адносінны да рэчаіснасці), паэтыка (ці тып структурнай арганізацыі), функцыі (бытавое прызначэнне), форма выканання, адносінны да музыкі і інш.

Іншыя даследчыкі, услед за У. Я. Пропам, сцвярджаюць, што «адзінага прынцыпу вызначэння жанру няма» [4, с. 39], і толькі сукупнасць гэтых і іншых прыкмет дазваляе выявіць спецыфіку жанру і вылучыць яго з шэрагу іншых (Б. М. Пуцілаў, В. Я. Гусеў, Э. В. Памяранцава і інш.). Але У. Я. Проп далей адзначае, што не ў кожным выпадку для вылучэння жанру патрэбны ўсе названыя аспекты. Выкарыстанне ўсіх крытэрыяў абавязкова толькі для вызначэння паэтычных жанраў. Для іншых гэта неабавязкова. Напрыклад, крытэрыі «адносінны да музыкі» неабавязковы для жанраў, творы якіх не спяваюцца. Крытэрыі «бытавое ўжыванне», піша У. Я. Проп, толькі для некаторых жанраў з'яўляецца іх вызначальнай прыкметай, як і «форма выканання». Адзінай істотнай і абавязковай для ўсіх жанраў застаецца прыкмета формы – «сукупнасць паэтычнай сістэмы», інакш кажучы, «паэтыкі», пад якой вучоны разумее «сукупнасць прыёмаў для выражэння мастацкіх мэтаў і эмацыянальнага і разумовага свету, ці карацей – вывучэнне форм у сувязі з яе канкрэтным, фабульным і ідэйным, зместам» [4, с. 36]. Такім чынам, У. Я. Проп вяртаецца да таго, што галоўным крытэрыям размежавання жанраў з'яўляюцца іх фармальныя асаблівасці. Тым не менш сярод айчынных навукоўцаў найбольш шырока замацавалася менавіта прапаўскае разуменне жанру як «сукупнасці твораў, аб'яднаных агульнасцю паэтычнай сістэмы, бытавога прызначэння, форм выканання і музычнага строю» [5, с. 36].

В. В. Мітрафанова заяўляе, што гэта азначэнне неабходна пашырыць. «Творы аднаго жанру аб'ядноўваюць не толькі паказаныя прыкметы, – піша яна, – але і ідэйна-тэматычнае адзінства, агульнасць сюжэтаў і сітуацый». «Кожны жанр народнай творчасці адлюстроўвае вызначанае кола гістарычнай дзейнасці людзей, мае свае сюжэты і сітуацыі, паказвае іх згодна з уласнымі, толькі яму ўласцівымі законамі», таму, на яе думку, ідэйна-тэматычныя асаблівасці варта ўлічваць і пры выяўленні твораў, якія адносяцца да пэўнага жанру [5, с. 36].

В. Я. Гусеў заўважае, што задачу вызначэння жанраў ускладняе і тое, што яны маюць нацыянальную спецыфіку [6, с. 108]. Агульнасць назвы «казка» ў розных народаў можа паказваць толькі на тыпалагічнае падабенства жанраў, якія, аднак, могуць значна адрознівацца ў сваіх канкрэтных прыкметах.

З праявітых жанраў фальклору найбольш актыўна разглядаліся казкі. Няказкавая проза даследавалася значна менш. Яна патрабуе сістэматызацыі і класіфікацыі, а гэта немагчыма зрабіць пры адсутнасці дастаткова дакладных жанравых крытэрыяў. Тым не менш, нягледзячы на тое што пытанне аб крытэрыях размежавання фальклорных жанраў застаецца адкрытым, большасць фалькларыстаў гаворыць пра наступныя праявіныя жанры эпічнага роду: казкі, легенды, паданні, прымхліцы (былічкі), сказы або вусныя апавяданні, анекдоты (С. М. Азбелеў, Э. В. Памяранцава, К. В. Чыстоў, К. П. Кабашнікаў і інш.). Некаторыя даследчыкі далучаюць да іх яшчэ міфічныя казанні, міфы (Краўцоў [7, с. 83]), прытчы (Гусеў [6, с. 112]), этыялагічныя апавяданні (Крынічная [8, с. 76]), небыліцы (Левіна [9]), пры гэтым роскід даследчыцкіх пазіцый, падыходаў і меркаванняў наконт крытэрыяў вылучэння і размежавання названых жанраў настолькі вялікі, што іх практычна немагчыма звесці ў адзінае рэчышча. Разнастайнасць тэарэтычных пабудоў, з аднаго боку, сведчыць аб актыўным навуковым пошуку, а з другога – адсутнасць дамінуючай тэорыі або хаця б адноснай агульнасці навуковых канцэпцый уяўляе значную перашкоду эфектыўнаму вывучэнню фальклорнага матэрыялу.

Фенаменалагічны падыход дазваляе пайсці паглядзець на праблемы жанравай тэорыі. На нашу думку, вылучэнне і разгляд такіх жанраўтваральных кампанентаў, як «жанравае мысленне», «жанравае ўспрымання», «жанравая карціна свету» не толькі наблізіць навукоўцаў да лепшага разумення жанру як фальклорна-мастацкай катэгорыі, але і значна аблегчыць вывучэнне спецыфікі асобных фальклорных жанраў. У пэўнай ступені названыя

кампаненты могуць выступаць і як крытэрыі размежавання жанраў.

Фальклорнае мысленне, на нашу думку, не суцэльнае. Яно мае жанрава-дыферэнцыраваную будову, а гэта дазваляе гаварыць пра жанравае мысленне. Менавіта спецыфіка жанравага мыслення вызначае адрозненне канкрэтнага жанру ад усіх іншых, уяўляе цэласную карціну свету дадзенага жанру, вызначае падбор стылістычных сродкаў і прыёмаў, абумоўлівае асаблівасці ўспрымання твораў слухачамі.

Мысленне, як падае філасофскі слоўнік, – «здольнасць чалавека звязаць вобразы, уяўленні, паняцці, вызначаць магчымасці іх змянення і выкарыстання, абгрунтоўваць вывады, якія рэгулююць паводзіны, зносіны, далейшы рух самой думкі» [10, с. 305]. Жанравым лічыцца мысленне, якое параджае пэўны жанр і ў той жа час знаходзіцца ў межах гэтага жанру. Гэта тая зона, дзе адбываецца працэс сэнсаўтварэння, працэс фарміравання адметнага спектра значэнняў, якія бачацца ў з'яве, падзеі ці прадмеце, яго ўласцівасцях і функцыях. Значэнне, ці сэнс, схопліваецца менавіта так, як ён бачыцца адпаведна ўласцівасцям вызначанага модуса свядомасці – жанравага мыслення.

Жанравае мысленне абумоўлена перш за ўсё заканамернасцямі функцыяніравання фальклорнай свядомасці, якая ў сваю чаргу звязана з асаблівасцямі чалавечай псіхалогіі ў цэлым і характарам нацыянальнай псіхалогіі, а таксама той сэнсавай прасторай, якую ўяўляе сабой культура пэўнага народа. З іншага боку, фальклорная свядомасць мадэліруе свет адпаведна законам жанравага мыслення.

Жанр – гэта не толькі тыпалагічная катэгорыя, якая арганізуе вызначаны ідэальны змест у межы жанравай структуры. Гэта своеасабліва форма асэнсавання «агульнага стану свету» і канфліктаў [11, с. 56]. Жанр можна вызначыць як адметны пункт гледжання на свет. Жанравае мысленне адыгрывае ролю пасрэдніка паміж «творцай маленькага свету» і сусветам. Мастак бачыць свет вачамі жанру. Фальклорны аўтар асэнсоўвае рэчаіснасць з розных бакоў. Гэта абумоўлівае багацце і разнастайнасць жанраў вуснай народнай творчасці. Кожны жанр назапашвае свае адметныя формы бачання і асэнсавання абраных бакоў рэчаіснасці.

Паняцце жанравага мыслення даволі шырокае, таму неабходна вылучыць нейкі адзін асновапалагальны аспект, які і вызначае спецыфіку жанравага мыслення канкрэтнага жанру. Калі для праявітых жанраў мастацкай літаратуры гэта можа быць, згодна з А. М. Андрэе-

вым, спецыфіка ўзнаўлення «мастацкіх супярэчнасцей»: тэзіснасць – разгорнутасць жанравага мыслення (у рамана – паліфанічнае, у апавяданні – тэзісна-дыскрэтнае, у аповесці – тэзісна-кантынэуальнае) [12, с. 85, 87], то для фальклорнай прозы неабходны іншы аспект. Такім аспектам можа выступаць спецыфіка жанравага ўспрымання рэчаіснасці. Нават не рэчаіснасці, а свету. Э. Ротхакер сцвярджае, што існуе рэчаіснасць, і існуе свет. Гэта не адно і тое ж. Калі рэчаіснасць – аб'ектыўная рэальнасць, якая існуе па-за намі, і, калі чалавек, нарадзіўшыся, трапляе ў ужо існуючую і незалежную ад яго рэчаіснасць, то свет ён фарміруе сам. Свет – тая частка рэчаіснасці, якую мы «высвечваем пражэктарам сваіх інтарэсаў, жаданняў і г. д.» Свет – рэальнасць аб'ектыўна-суб'ектыўная, мы надаем свае значэнні гэтай частцы рэчаіснасці.

Успрымаць свет, сцвярджае А. Д. Лурья, – гэта значыць «сістэматызаваць прадметы, якія ў яго ўваходзяць, кадываваць набываемую інфармацыю» [13, с. 58]. Жанравае светаўспрыманне і ўяўляе сабой адзін са спосабаў такой сістэматызацыі, знакава-сімвалічнай кадывікацыі. Набор кодаў, якім карыстаюцца жанры фальклорнай прозы па сутнасці аднолькавы, але спосабы арганізацыі яго элементаў і іх выбар – розныя. Коды могуць быць разнастайныя: заалагічны, колерны, персаніфікаваны, касмічны, прасторава-тапаграфічны, сацыяльны і г. д. Гэтае размежаванне кодаў не абсалютнае, яны ўзаемапранікаюць і накладваюцца адзін на аднаго.

Пры выяўленні спецыфікі жанравага мыслення праяўляюцца жанраў фальклору мы прыйшлі да высновы, што для казкі характэрна ўспрыняцце свету ва «ўмоўна-фантастычным» святле (свет казкі існуе па сваіх законах, там усе жывое, час самкнуты ў кола і г. д.). Жанравае мысленне былічак «містыка-міфалагічнае» (свет населены варожымі духамі, якія ў любы момант могуць уварвацца ў жыццё чалавека). Легенды ўспрымаюць свет «гісторыка-міфалагічна», як шэраг падзей мінулага (зрэдку будучыні), па той ці іншай прычыне затрымаўшых увагу народа, успрымаемых як значныя, а таму неабходныя для запамінання і перадачы наступным пакаленням. Сказу ўласціва «суб'ектыўна-падзейнае» ўспрыманне свету, калі падзеі прапускаюцца перш за ўсё праз «індывідуальна-суб'ектыўнае» бачанне. Для жанравага мыслення небыліцы характэрна «перагорнута-фантастычнае» ўспрыманне свету.

Параўнаем вобразы такога аб'екта рэчаіснасці, як камень у розных жанрах фальклорнай прозы. У казцы камень паўстае як таямнічы па-

казальнік, які прапануе выбар далейшага шляху і лёсу героям: «Направа пойдзеш – каня згубіш...» і г. д. У былічцы звычайна распавядаецца пра нячыстага духа, які жыве ў камені (апавяданні пра загадкавыя камяні-шаўцы, камяні-краўцы). Легенды могуць звязваць з каменем паходжанне якога-небудзь населенага пункта і яго назвы. А ў сказе камень можа выступаць як аб'ект, які мае тое ці іншае дачыненне да нейкага здарэння ці выпадку.

Зразумела, што розныя тыпы жанравага мыслення не існуюць асобна, паміж імі няма непераадольнай сцяны. Межы паміж жанрамі размытыя, гэта значыць, што асаблівасці іх жанравага мыслення могуць мець аднолькавыя рысы. Але, нягледзячы на некаторую дыфузнасць сваёй структуры, менавіта жанравае мысленне з'яўляецца тым каркасам, які надае жанравым межам адносную ўстойлівасць.

Жанравае мысленне адбірае тыя прадметы і з'явы рэчаіснасці, бакі жыцця, сітуацыі, якія маюць грамадскую значнасць, падвяргае іх пераасэнсаванню, мастацкай перапрацоўцы, фармулізацыі, гэта значыць суадносіць з ужо вядомымі абагульненнямі, сінтэзуе з традыцыяй, падвяргае ўздзеянню такіх «прыныцаў эпічнай эстэтыкі, як ідэалізацыя, гіпербалізацыя, умоўнасць, сітуацыйнасць» [14, с. 233–234]. Менавіта «якасць» мыслення абумоўлівае стварэнне твора пэўнага жанру, надае зместу вызначаную форму.

З іншага боку, апісанне тых ці іншых падзей, як сцвярджае Д. С. Раеўскі, падпарадкавана ў першую чаргу задачы кадзіравання не прыватных звестак аб гэтых падзеях, а «менавіта такога роду грамадска каштоўнай інфармацыі», і таму само апісанне будзеца па загадзя заданай мадэлі [15, с. 70]. Жанравае мысленне, прадстаўленае вызначанымі жанравымі мадэлямі, не толькі трансфармуе рэальныя з'явы і падзеі, але і абумоўлівае адбор фактаў, якія належаць захаванню ў памяці калектыву.

Вядома, параджальная мадэль кожнага жанру, якая ўяўляе набор жанравых універсальных, «працуе» ў свядомасці носьбітаў фальклору не ў абстрактным выглядзе. «Па адной “мадэлі ўвогуле”, – піша Б. М. Пуцілаў, – тэкст стварыць немагчыма» [16, с. 156]. Яна функцыяніруе ў выглядзе мноства рознатыповых «іпастасей», але ў кожным канкрэтным тэксце мы без цяжкасці ўбачым за «іпастасцю» дзеянне агульных законаў жанру.

Жанравае мысленне, як і фальклорная свядомасць увогуле, валодае значнай ступенню мастацкай традыцыйнасці. Яно кансерватыў-

нае і сістэмна замкнёнае, не можа пераступіць пэўныя эстэтычныя межы, нормы і прынцыпы. Адсюль перавага стэрэатыпнага, формульнага спосабу апісання падзей, сітуацый, паводзін людзей і г. д. у фальклорных творах. Але яно не застылае. З цягам часу жанравае мысленне змяняецца, таму што рухаецца сама фальклорная свядомасць, хоць і робіць гэта значна павольней за развіццё агульнай сістэмы ўяўленняў калектыву.

Такім чынам, цяжкасці распрацоўкі жанравай тэорыі могуць быць пераадолены з пераходам фалькларыстычнай навукі на прынцыпова іншы тэарэтычны ўзровень, які мае на ўвазе перш за ўсё асэнсаванне пытанняў, звязаных з прыродай фальклорнай творчасці як такой, асаблівасцямі функцыянавання фальклорнай свядомасці, спецыфікай жанравага мыслення, адметнасцю жанравых карцін свету. Асвятленне дадзеных пытанняў дазволіць знайсці новыя шляхі вырашэння навуковых праблем, а таксама дапаможа фалькларыстычнай навукі выпрацаваць несупярэчлівую тэорыю фальклорнага жанру.

ЛІТАРАТУРА

1. Балашов Д. М. О родовой и видовой систематизации фольклора // Русский фольклор. Л., 1977. Т. 17.
2. Аникин В. П. Возникновение жанров в фольклоре (к определению понятия жанра и его признаков) // Русский фольклор. М.; Л., 1966. Т. 10.
3. Костюхин Е. А. Типы и формы животного эпоса. М., 1987.

4. Пропп В. Я. Фольклор и действительность. М., 1976.
5. Митрофанова В. В. К вопросу о нарушении единства в некоторых жанрах фольклора // Русский фольклор. Л., 1977. Т. 17.
6. Гусев В. Е. Эстетика фольклора. Л., 1967.
7. Кравцов Н. И. Сказка как фольклорный жанр // Специфика фольклорных жанров. М., 1973.
8. Криничная Н. А. О жанровой специфике преданий и принципах их систематизации // Русский фольклор. Л., 1977. Т. 17.
9. Левина Е. М. Русская фольклорная небылица: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1983.
10. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. М., Бишкек; Екатеринбург, 1996.
11. Андреев А. Н. Целостный анализ литературного произведения. Мн., 1995.
12. Андреев А. Н. Методология литературоведения. Мн., 2000.
13. Лурия А. Д. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. М., 1974.
14. Путилов Б. Н. Методология сравнительно-исторического изучения фольклора. Л., 1976.
15. Раевский Д. С. Модель мира скифской культуры. М., 1985.
16. Путилов Б. Н. Фольклор и народная культура. СПб., 1994.

SUMMARY

The genre specific of the Belarusian folk prose works is considered. The characteristic of the term «genre thought» is given. The peculiarity of genre perception of the world of folk tales, legends, oral novels is represented.

УДК 882.6

А. М. Сярова

ФОРМАЎТВАРАЛЬНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ПАДЗЕЙНА-РАЗГОРНУТЫХ АПАВЯДАННЯЎ ПІСЬМЕННІКАЎ «МАЛАДНЯКА»

Для аператыўнага адлюстравання з'яў рэчаіснасці пісьменнікі «Маладняка» выбіралі найбольш прыдатны жанр апавядання, які быў чутым да павеваў часу і больш мабільным у параўнанні з аповесцю і раманам. Апавяданне перыяду дзейнасці «Маладняка» (1923–1928 гг.) прадстаўлена шматлікімі жанравымі мадыфікацыямі¹, якія давалі магчымасць для

[6, с. 7]. Існуюць іншыя тлумачэнні гэтага паняцця. Яна ёсць «вынік своеасаблівага двухпланавага бачання рэчаіснасці пісьменнікам: успрыняцця і асэнсавання яе ўласнай Я-свядомасцю і пераўвасобленай (Я-свядомасцю мяркуемага літаратурнага героя). <...> Жанравая мадыфікацыя з яе сэнса- і структураўтваральнымі асаблівасцямі з'яўляецца востравам злучэння рэальнай і пераўвасобленай свядомасці пісьменніка» [5, с. 21–22]; «від эвалюцыі ў межах тыпу апавядання» [1, с. 4]; «вынік эвалюцыйнага развіцця жанру» [3, с. 33]. Яно разглядаецца і як сінтэз уласцівасцей розных жанраў і родаў літаратуры з выкарыстаннем прыёмаў і форм жывапісу і музыкі [4, с. 70–91]. Падрабязней аб гэтым гл. у [8, с. 83–85].

¹ Па вызначэнні А. М. Макарэвіча, «Жанравая мадыфікацыя – гэта першы жанравы ўзровень, які, паводле агульнай формы і дамінуючага стылю, не супярэчыць характэрным прынцыпам адлюстравання рэчаіснасці ў межах адпаведнага жанру (напрыклад, абразок як мадыфікацыя жанру апавядання)»

засваення разнастайных мастацкіх стыляў, прыёмаў і спосабаў. Сярод іх вылучаюцца сцэнкі з натуры, мініяцюра, побытавы абразок, бытавыя абразкі-супастаўленні, абразкі-сукупнасці ў межах аднаго твора, фельетон, бытавая навела, імпрэсія, апавядальная гісторыя і інш. У той жа час рэчаіснасць патрабавала ад мастакоў слова больш шырокага паказу падзей. Менавіта таму проза пачала выходзіць за межы «малых» форм, выкарыстоўвала пры гэтым пераходную жанравую мадыфікацыю «падзейна-разгорнутае апавяданне»¹, характэрнымі рысамі якой з'яўляюцца шырыня падзейнага адлюстравання, псіхалагічная напоўненасць, сэнсавая разгорнутасць, кампазіцыйная разгалінаванасць.

Па мастацкіх якасцях падзейна-разгорнутыя апавяданні пісьменнікаў «Маладняка» істотна прайгравалі творах названай жанравай групы гэтага перыяду, напісаных пісьменнікамі старэйшага пакалення, таму што для сапраўднай літаратурнай творчасці аднаго захаплення сацыялістычнай ідэалогіяй і партыйнай фразеалогіяй было ўсё ж мала. У той жа час у падзейна-разгорнутых апавяданнях, створаных у 30-х гг. пісьменнікамі старэйшага пакалення, назіраецца стылявое і формаўтваральнае падабенства з маладнякоўскімі апавяданнямі 20-х гг. Яно тлумачыцца тым, што падзеі 30-х гг. з большай доляй настойлівасці ўплывалі на працэс мастацкага адлюстравання і звужалі магчымасці вобразнага выяўлення і даследавання рэчаіснасці. Адбывалася спрашчэнне складанай карціны рэальнага жыцця. Аднак такое спрашчэнне не ва ўсіх выпадках было сэнсава адназначным. Па гэтай прычыне характарызаваць падобныя творы толькі як павярхоўныя ў сэнсаўтваральных адносінах – гэта значыць стаць на шлях схематызму, толькі ўжо ў літаратуразнаўстве. Часам форма, стыль і змест мастацкага твора былі сведчаннямі сутнасці формы, стылю і зместу праяў новага жыцця. Варта дапусціць, што падзейна-разгорнутыя апавяданні 30-х гг. пісьменнікаў старэй-

шага пакалення ў формаўтваральным і стылявым кантэкстах іх творчасці пацвярджаюць утрыраванасць адлюстравання новай рэчаіснасці, а вобразы-штампы, формы-калькі, адпаведная лексіка – гэта своеасаблівыя сродкі дасягнення эфекту дадзенай з'явы. У той жа час знешне падобная формаўтваральная і стылявая арганізацыя твораў пісьменнікаў-маладнякоўцаў, якія выхоўваліся на новых ідэалах і шчыра верылі ў іх, выкарыстоўвалася для культывавання савецкай ідэалогіі ў свядомасці чытача. Дэкларатыўнасць, плакатнасць мастацкага апавядання, заштампаванасць мовы; наяўнасць прыкмет афіцыйна-дзелавага стылю не толькі ў маўленні персанажаў, але і ў аўтарскіх каментарыях, штучная пафаснасць – гэта таксама вынік нявыпытнасці маладнякоўцаў і нясталасці іх пісьменніцкай пазіцыі.

Мастацкія рэтраспекцыі былі не толькі традыцыйным элементам «малой» прозы гэтага перыяду, але і паказальнай прыкметай падзейна-разгорнутых апавяданняў. Рэтраспекцыі ў падзейна-разгорнутых апавяданнях «Маладняка» маюць формы апавядальнай гісторыі («Таварыш Кунегін» А. Дудара, «Маё дзела цялячае» К. Чорнага, «Бель» і «Кветка пажоўкляя» М. Зарэцкага, «Змітрок» і «Янка з Падлесся» С. Хурсіка, «Пытанні» Р. Мурашкі, «Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля, «Начныя цені» С. Баранавых), навелы («Захар Зынга» К. Чорнага, «Кветка пажоўкляя» М. Зарэцкага, «Змітрок», «Янка з Падлесся» С. Хурсіка, «Пытанні» Р. Мурашкі, «Начныя цені» С. Баранавых), абразка («Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля), мініяцюры («На чыгунцы» М. Зарэцкага, «Янка з Падлесся» С. Хурсіка, «Бросня вясновая» Р. Мурашкі). Сустракаюцца і ў форме аўтарскіх каментарыяў («Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля), канстатацый («Ноч пры дарозе» К. Чорнага, «Пытанні» Р. Мурашкі, «Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля), сведчанняў («Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля) і абагульненняў («На чыгунцы» М. Зарэцкага, «Пытанні» Р. Мурашкі, «Сяльчане» В. Каваля). Падаюцца і ў форме лістоў («Сяльчане» В. Каваля).

Для падзейна-разгорнутых апавяданняў пісьменнікаў «Маладняка» характэрны кароткія і разгорнутыя рэтраспекцыі. Рэтраспекцыійны план развіваецца як у апаведзе пабочнага назіральніка («Таварыш Кунегін» А. Дудара, «Ноч пры дарозе», «Маё дзела цялячае» К. Чорнага, «Бель», «Кветка пажоўкляя» М. Зарэцкага, «Загубленае жыццё» П. Галавача, «Начныя цені» С. Баранавых), так і ў маналогіх персанажаў, у тым ліку ўнутраных, калі голас герояў

¹ Падрабязна аб названай жанравай мадыфікацыі ў беларускай прозе пачатку ХХ ст. («рэалістычны ўзровень»): [7, с. 126–159]. Падзейна-разгорнутае апавяданне прадстаўлена наступнымі творами пісьменнікаў-маладнякоўцаў: «Таварыш Кунегін» А. Дудара, «Маё дзела цялячае», «На беразе», «Ноч пры дарозе», «Быльнікавы межы», «Па дарозе», «Захар Зынга» К. Чорнага, «Бель», «Кветка пажоўкляя», «На чыгунцы» М. Зарэцкага, «Змітрок», «Янка з Падлесся» С. Хурсіка, «Бросня вясновая», «Пытанні» Р. Мурашкі, «Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля, «Начныя цені» С. Баранавых і інш.

апавядання часам зліваецца з голасам пісьменніка («Кветка пажоўкляя» М. Зарэцкага, «Змітрок», «Янка з Падлесся» С. Хурсіка, «Бросня вясновая», «Пытанні» Р. Мурашкі, «Загубленае жыццё» П. Галавача, «Сяльчане» В. Каваля), і, зрэдку, дыялогах («Захар Зынга» К. Чорнага, «Начныя цені» С. Баранавых).

Рэтраспекцыйны спосаб адлюстравання рэчаіснасці выкарыстоўваўся маладнякоўцамі для выяўлення ў прычынна-выніковых сувязей у апавяданнях. Даволі часта сэнсаўтваральная функцыя мастацкіх рэтраспекцый зводзілася і да штучнага надання творах большай сацыяльнай завостранасці і рэзкага супрацьпастаўлення ідэй «новага» і «старога» свету. Гэта было вынікам і выпрацоўкі індывідуальнага стылю, і уплыву палітычных устаноў на асабістую пазіцыю мастакоў слова і, адпаведна, на мастацкую якасць, змест і форму іх твораў.

Сістэма вобразаў у падзейна-разгорнутых апавяданнях пісьменнікаў «Маладняка» саздзейнічае не толькі раскрыццю сутнасці грамадска-сацыяльных з'яў, але і падтрымцы новых ідэалаў, якія ўхваляліся ў савецкім грамадстве. Маладыя пісьменнікі, апантанія ідэяй «светлай будучыні», прэзентавалі чытачу вобраз «новага чалавека» як пэўны сацыяльны эталон. У «новы час» агульначалавечыя ідэалы – Бог, сям'я – страчваюць сваю значнасць, іх месца займаюць штучна створаныя каштоўнасці. Аб гэтым сведчаць словы Змітрака з аднайменнага падзейна-разгорнутага апавядання С. Хурсіка: «Мне здаецца, што я ў Чырвонай Арміі і нарадзіўся < ... > Чырвоная Армія для мяне лепш за родную сям'ю...» [2, с. 246].

У апавяданні «Бель» М. Зарэцкі супрацьпастаўляе вобраз камуністкі Ганны, дзяўчыны, якою захапіўся галоўны герой твора Даніла Чаборскі, вобразу яго жонкі Арыны. Ганна паўстае перад чытачом цікавай, разумнай, вясёлай, актыўнай, прыемнай ва ўсіх адносінах. Галоўны герой прагне новага жыцця разам з Ганнай: «Каб новае жыццё. Такое, як у казцы... Не, не ў казцы... Такое, як яны з Ганнай малявалі! Такое, як Ганна, бо яна новая і непазнаная... Яна дзіўная, чароўная... < ... >. Тая, за якой пайшоў услед, якая вабіць неперажанай цудоўнай сілай» [2, с. 169]. Вобраз Арыны выклікае непрыемныя пачуцці: худая, з сінімі страшнымі кругамі пад вачыма, раўнівая, сварлівая. Стварэннем такога кантрасту аўтар апасродкавана апраўдвае паводзіны Данілы, які даўно адарваўся ад сям'і, ад дзяцей. Сямейнае жыццё бачыцца галоўнаму герою абужай: «А ў двары інакш. Там жонка, дзеці, там розная драбязка жыццёвая. Абцугі. Сціскаюць яны, і робіцца маленькім, нязначным. Стуляешся ў будзённую шалупу» [2, с. 143].

Галоўнымі героямі большасці апавяданняў «Маладняка» станавіліся не толькі сацыяльна актыўныя, упэўненыя асобы, але і пакрыўджаныя жыццём людзі, тыя, якія апынуліся ў віхуры падзей, у цісках пэўных абставін, разгубіліся і не маглі вырашыць, што рабіць далей, які жыццёвы напрамак выбраць, клапаціліся аб тым, што прынясе «новае жыццё» і як да яго прыстасавацца (Андрэй, Соня – «Пытанні»; Алясюк, Тося – «Бросня вясновая» Р. Мурашкі; Ніна – «Загубленае жыццё» П. Галавача; Яўмен – «На чыгунцы» М. Зарэцкага; Амелка – «На беразе»; Павал – «Па дарозе» К. Чорнага і інш.).

У цэнтры ўвагі пісьменнікаў-маладнякоўцаў часцей знаходзіліся жыццёвыя клопаты людзей рабоча-сялянскага пахожання, аднак аўтары стваралі і вобразы былых паноў. А. Дудар у апавяданні «Таварыш Кунегін» паказвае героя-адзіночку, які для людзей свайго сацыяльнага асяродка быў чужым, а для чырвонаармейцаў так і не стаў сваім. Аднак мастацкія сродкі, выкарыстаныя пісьменнікам, пераводзяць увагу чытача з сутнасці трагічных падзей у асабістым жыцці героя (раскол у сям'і Кунегіна па прычыне розных палітычных поглядаў, яго адзінота, смерць) на падзеі, звязаныя з палітычнай барацьбой, не ствараючы адпаведнага псіхалагічнага напружання. Наогул маладнякоўскія падзейна-разгорнутыя апавяданні не маюць такой псіхалагічнай напоўненасці, як творы 20-х гг. пісьменнікаў старэйшага пакалення.

Характары другарадных герояў шматлікіх падзейна-разгорнутых апавяданняў «Маладняка» падаюцца даволі схематычна. Такія вобразы мала спрыяюць раскрыццю характараў галоўных герояў, часта пакідаюць у чытача ўражанне іх безаблічнасці, або з'яўляюцца толькі часткай фону, на якім разгортваюцца падзеі, або надаюць твору большую сацыяльную завостранасць (Рынейка – «Таварыш Кунегін» А. Дудара; Мацвей і Тарас – «Маё дзела цялячае»; Міколка і Міхась – «На беразе» К. Чорнага; таварыш Паша – «Загубленае жыццё» П. Галавача; дзед Лявон, Аксён – «Сяльчане» В. Каваля і інш.)

Такім чынам, са з'яўленнем апавяданняў «Маладняка» ў беларускай літаратуры намеццілася тэндэнцыя да формаўтваральнай аднастайнасці, якая паступова станавілася пастаянай прыкметай «малой» прозы першай трэці XX ст.

ЛІТАРАТУРА

1. Андреев А. Н. Жанровая эволюция советского рассказа 20-х годов [На материале русской и белорусской литератур]: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мн., 1991.

2. Веснаход: Апавяданні «Маладняка». Мн., 1987.
3. *Копыстянская Н. Ф.* Преемственность и новаторство в становлении жанровой системы социалистического реализма // Современная проза социалистического реализма (литературные жанры). М., 1986. С. 30–44.
4. *Кузнецова Р. Р.* Жанровые модификации новейшей прозы (импульсы, направления, критерии) // Современная проза социалистического реализма (литературные жанры). М., 1986. С. 70–91.
5. *Макарэвіч А. М.* Ад формы ўспрыняцця да формы адлюстравання (жанравыя мадыфікацыі беларускай прозы пачатку XX стагоддзя) // Кулешовские чтения : материалы науч.-практ. конф. Могилев, 2001. С. 18–23.
6. *Макарэвіч А. М.* Літаратурныя жанры і іх мадыфікацыі: тэарэтычны аспект. // У ракурсе сучаснага асэнсавання : міжкафедр. зб. навук. прац. Філалогія. Магілёў, 2004. Вып. 2. С. 83–90.
7. *Макарэвіч А. М.* Праблема жанравых мадыфікацый у беларускай прозе XIX–пачатку XX ст. : манаграфія. Магілёў, 1999.
8. *Сярова А. М.* Апавяданне і яго мадыфікацыі: да праблемы класіфікацый // У ракурсе сучаснага асэнсавання : міжкафедр. зб. навук. прац. Філалогія. Магілёў, 2004. Вып. 2. С. 83–90.

SUMMARY

In this article the author characterizes features of form-building system of the event-developed stories of writers of the belorussian literary association «Maladnyak» and makes a conclusion that in belorussian «small» prose was planned a tendency of form-building monotony after an appearance of stories of «Maladnyak».

УДК

Л. П. Леська

ВОБРАЗ МУЗЫКІ Ў МАСТАЦКІМ СВЕЦЕ ЯНА БАРШЧЭЎСКАГА

Вобраз Музыкаі на матэрыяле твораў Яна Баршчэўскага не разглядаўся, хаця першыя крокі ў вырашэнні пытання былі зроблены. Беларускія вучоныя звярнулі ўвагу на зменлівы характар героя Яна Баршчэўскага. Н. Перкін заўважыў, як «знікае бесклапотны пясняр беларускіх вёсак» і замест яго паўстае чалавек, які, «аддаўшыся фантазіі, балюча і дарэмна б'ецца над вырашэннем вялікай загадкі жыцця» [12, с. 205] і знаходзіць «супакаенне толькі на ўлонні прыроды, яму здаецца, што ў сучасным грамадстве людзі парушылі першапачатковы закон... і толькі ў некранутай натуре можна знайсці заспакаенне ад жыццёвых нягод...» [12, с. 205]. У той жа момант Музыка, па назірання [М. Хаўстовіча, не хаваецца ад выпрабаванняў, ён імкнецца «заспяваць для людзей гімн велічны, які развее чорныя хмары і абудзіць скалы...» [13, с. 34]. Пытанне пра сутнасць і знешняе аблічча героя Я. Баршчэўскага застаецца не вырашаным і актуальным.

У «Нарысе Паўночнае Беларусі» Музыка як рэальны і дзейсны герой не прысутнічае. Аўтар толькі ўслухоўваецца ў мелодыі краю і заўважае, што «] большасці песень гэтага простага люду, як і ў думках, так і ў мелодыі ёсць нешта меланхалічнае, і нават вясельныя песні, дзе маладым зычаць шчаслівага супольнага жыцця, маюць у сабе нейкае пачуццё смутку, як быццам бы не давяраюць будучаму лёсу ў гэтай юдолі плачу» [2, с. 86]. У будзённыя і

святочныя дні заўсёды пануе нейкая панурая цішыня, «рэдка адгукнецца песня жняца, або ратая і па гэтым спева лёгка зразумець яго заклапочаныя думкі, бо няўрод часта ашуквае тут надзеі працавітага земляроба» [2, с. 83]. Магчыма, каб вытрымаць цяжкі паднявольнага існавання, сяляне ўдзельнічаюць у карнавальных ігрышчах, як заўважае аўтар: «Бываюць тут часам у нядзелю кірмашы, ...пасля набажэнства ўсе збіраюцца ў адным месцы, дзе небудзь паблізу карчмы; ...падае голас адмысловая беларуская дуда. Распачынаецца музыка пад адкрытым небам; скачуць да поту, іх радасць часта пераходзіць межы прыстойнасці. А журботныя плакальшчыцы, якія нядаўна заліваліся слязамі над магілаю мужа і бацькі, скачуць пад мелодыю дуды» [2, с. 86].

Пісьменнік паказаў, што надрыўнае гучанне музыкаі ў «Нарысе Паўночнае Беларусі» моцна аб'ядноўвае спакутаваныя вясковыя люд. Непарыўная еднасць паміж Музыкамі і народамі не адчуваецца на старонках зборніка «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях». У апавяданні «Пра чарнакніжніка і цмока...» аўтар апісвае спрэчку паміж дударом Грышкам і чарнакніжнікам Парамонам. Грышка смела абвінаваціў трашнага ведзьмака, паставіў пад сумненне магічную сілу яго чараў – чарнакніжнік адпомсціў. Музыка пачаў іграць нейкага шалёнага казака, не зважаючы на пажаданні прысутных: «Госці крычаць, просяць, каб іграў «Цярэшку». Ён не зважае на гэта, нікога не слухае, а ўсё грае ды грае без усякага ладу» [2, с. 102].

Не прыслухоўваецца да народных пажаданняў і герой апавядання «Радзімы знак на вуснах» – дудар Ахрэм. Ён абвінаваціў карчмарку Праксэду ў вядзьмарстве, у хуткім часе быў заваблены нячысцікамі ў дзікі гушчар, дзе бесперастанку іграў на дудзе. «Ноч была ціхая і пагодлівая, голас дуды чуён быў далёка... Калі на ўсходзе пачало світаць, начлежнікі, якія былі там з коньмі непадалёку, чуючы, што музыка ў лесе не спыняецца, вырашылі пайсці на голас дуды і пабачыць, што там дзеецца. Прыходзяць у цёмны яловы гушчар: сядзіць на спаранелай калодзе Ахрэм і не чуе, што прыйшлі людзі. Адзін з начлежнікаў кладзе яму руку на плячо і кажа: “У імя Айца і Сына! Што з табою зрабілася, каму ты граеш усю ноч у гэтым лесе?”. Ледзь сказаў ён гэта, дуда выпала ў Ахрэма з рук, і сам ён увесь здранцвеў, твар пачарнеў, слова вымавіць не можа» [3, с. 115].

Магчыма, такая знямеласць народнага музыкі стала прычынай распаўсюджвання па Беларусі лжэмузыкаў, ілжэпракаў. У апавяданнях «Рыбак Родзька», «Рада» нячысцік выступае ў ролі Музыкі-ўладальніка, захопніка чужой тэрыторыі, ён, усеўшыся на люстраной паверхні возера Расоны, падкурчыўшы ногі, граў на дудзе і гучна спяваў песню:

Пацярэў я дуду, іх-вох,
На паповым лугу, іх-вох,
А не дудка была, іх-вох,
Весяліла мяне, іх-вох,
На чужой старане, іх-вох [3, с. 90].

Гуллівыя спевы лжэмузыкі-шайтана спачатку прыводзяць да распачы сляян, якія, мовячы пацеры, і, больш нічога не робячы, заспяшаліся дамоў, а нячысцік працягваў спяваць:

І Сітна маё,
І Глыбокае маё,
І Скобрыя маё,
І Шэвіна маё,
І Язна маё,
І Нешчарда маё,
І Няверда маё,
І Невельскае маё,
Як маё, дык маё і ўсё маё [3, с. 254]

Пачуўшы такія словы, адзін смялейшы рыбак адважыўся..., «падышоў і ўбачыў, што нехта, вопраткаю і тварам падобны да асташа-барыса шырокая, твар круглы... – сядзеў на гнілым пні і крычаў на ўсё горла. Думаючы, што гэта сапраўдны асташ спраўляе свае чарадзейныя абрады, рыбак сказаў: “Не прыўлашчай сабе нашы азёры і рэчкі, – і з усяе моцы шпурнуў камень, ... з таго часу шайтан больш ніколі не спяваў» [3, с. 254]. Учынак героя апавядання Яна Баршчэўскага сведчыць аб тым, што народ, хаця і нясмела, сам выбірае музыку, якую будзе слухаць. Сяляне яшчэ не кан-

чаткова распознаюць ілжэмузыку, атаясамліваюць яго варажасць з нетутэйшасцю. Арганісты Андрэй /«Арганісты Андрэй», «Арганісты з Расонаў»/ дапамагае сялянам зразумець сапраўдны стан рэчаў і пашырае іх агульныя веды.

Арганісты адрозніваецца ад музыкаў-самавукаў прафесійнай адукаванасцю. Герой Яна Баршчэўскага хадзіў у езуіцкую школу, альвар і цяпер ведае на памяць урыўкі з прамоў Цыцэрона. Ён не захацеў паглыбляцца ў філасофскія мудрасці, пачаў вучыцца музыцы, атрымаў месца пры касцёле.

Музычная адукаванасць зрадняе арганіста-га Андрэя з Музыкам – героем паэмы «Жыццё сіраты», які не мае імені. Такую характарыстыку героя пісьменнік выкарыстаў дзеля таго, каб выразна падкрэсліць яго высокую грамадзянскую актыўнасць.

У першай частцы паэмы Музыка сваім граннем выклікае буру, якая павінна зруйнаваць хату апекуна і напалохаць Собаля:

Плач, багач, бо не возьмеш нічога з сабою,
На зямлі векаваць марыш марныя мары,
Аніўцам, што стаіць блізка смерць за табою,
І энк бедных пякельна раздзьмухваў жары.

[2, с. 365].

Актыўнасць героя праяўляецца ў тым, што ён сягае ў фантастычны свет, размаўляе з духам памерлага бацькі Сіраты, бачыць і чуе жыццё разнастайных духаў, пякельных і райскіх. Музыка вандруе з арфаю за плячыма, будова якой, паводле міфалагічных тлумачэнняў, нагадвае фігуру чалавека, а струны – быццам бы з жылаў і нерваў чалавека. Герой Яна Баршчэўскага па-майстэрску валодае містычным інструментам, балюча перажывае пакуты народа. Абвостранай суперажывальнасцю валодаў і героі апавяданняў «Таварыш у падарожжы», «Летуценнік Севярын».

Севярын, паводле зместу апавядання Яна Баршчэўскага, марыў пра ідэальнае жыццё, ён быў адным з «лепшых вучняў, любілі яго настаўнікі..., часта атрымліваў узнагароды..., чытаў найбольш паэзію Фэакрыта, Геснера, Шымановіча. Паўсюль ён бачыў Аркадзію, а ўсе людзі ў яго выяўленні былі наіўныя і шчырыя пастушкі... Словам, усюды ён сустракаў старажытны залаты век» [3, с. 308]. Але хутка ўсё скончылася, Севярын расчараваўся ў каханні і зразумеў, што «свет не рай, а людзі не анёлы» [3, с. 309]. Пасля гэтага здарэння герой страціў радасць у жыцці, ён быццам бы памёр, усюды бачыў толькі жахлівых жамярыц. Стан Севярына пагоршыўся пасля вандроўкі па родным краі, ён стаў падобны да «магільнай пліты».

Пісьменнік пахаваў свайго героя ў першым зборніку і адрадыў яго на старонках паэмы «Жыццё Сіраты» і аповесці «Душа не ў сваім

цэле». Два падобныя воблікі Музыкі паўстаюць ў творах Яна Баршчэўскага. У паэме – гэта Музыка-вандроўнік, які не толькі ўдзельнічае ў грамадскім жыцці краіны, але і імкнецца спасцігнуць таямніцы жыцця. Выключнасць Музыкі падкрэслівае Альма – існасць касмічная, «быццам дух з свету лепшага», магчыма, – гэта натхненне, муза. Мы мяркуем, што Альма падобная да Пліскі з верша «Гутарка з Пліскай» В. Каратынскага, якая пра сябе гаворыць:

Душа ў нас з любові саткана,
Маё цела імглы абалонка! [8, с. 89]

Пліска і Альма дапамагаюць тым, хто выконвае выключную ролю ў грамадстве, але страціў веру ў свае сілы. Альма павучае героя не ўцякаць ад рэчаіснасці:

Не памогуць стогны і скаргі,
Вечны смутак і пакуты.
Хай боль песні, гукі арфы
Будуць як уздых пачуты... [3, с. 370]

Яна пераканана ў тым, што місія Музыкі – гэта песня пра цяжкае становішча ў краі, пра пакуты народа. Выконваючы выключную місію, Музыка гіне на старонках паэмы «Жыццё Сіраты». Ён сам чуе, як «голас дранцвее, гук арфы канае». «Ажывае» Музыка, па нашым меркаванні, у тужлівых мроях урача Саматніцкага ў аповесці «Душа не ў сваім целе». Ян Баршчэўскі падрабязна апісвае, як Саматніцкі, «прысеўшы і абапёршыся рукою на дзікую скалу, ...аддаўся сваім тужлівым мроям; раптам нейкі жыд з сухім панурым, змучаным тварам, худы ў доўгай вопратцы, набліжаючыся... сказаў: «Я – музыка без інструмента, граю на габоі; падарожнічаў па многіх краінах, і ўсюды маё гранне прымалі з вялікім захапленнем. Можа пан дазволіць зайграць яму што-небудзь?»

Граі, што табе падабаецца, – адказваю.

Ён скрывіў вусны, прыціснуў праваю рукою надзьмутыя грудзі, па твары прабеглі канвульсіўныя дрыжкі – зайграў нейкі жалобны марш» [3, с. 322]. Саматніцкі, гледзячы на канвульсіі твару і на ягоныя грудзі, не мог заставацца абыякавым і папрасіў, каб не граў болей, не падрываў сваё здароўе, а потым запытаў невядомага Музыку:

Ты ведаеш лепш за мяне гэты сад, ці ёсць тут
кусты цярноўніку?
Навошта шукаць кусты цярноўніку?

Навошта шукаць кусты цярноўніку, – адказвае, – глянь уверх, над галавою расце велізарнае дрэва...» [3, с. 232]. Саматніцкі ўзняў вочы ўверх і ўбачыў высокую акацыю з вялікімі і вострымі калючкамі, хацеў нешта сказаць, але ўжо музыкі не было.

Паводле аўтарскай канцэпцыі, урач Саматніцкі існуе ў трох мастацкіх вымярэннях: у

мінулым, у сучасным, і ў мроі. У мінулым герой быў Летуценнікам Севярынам, у сучасным жыцці ён – урач Саматніцкі, у мроі – Музыка. У кожным выпадку герой мае новае імя, пра што дэведваемся прама, або шляхам супастаўлення асобных мастацкіх фрагментаў твораў. Так, пра «мінулае» Саматніцкага апавядае пілігрым Зянон, які гаворыць, што яшчэ ў Вільні ведаў яго. Урач Саматніцкі ўспамінае Адэлю, якая была каханай і летуценніка Севярына з аднайменнага твора са зборніка «Шляхціц Завальня», стала прычынай змены яго радаснага светлага светаўспрыняцця на чорную меланхолію, на жаданне памерці. Летуценнік, развітваючыся з сябрам у апавяданні «Летуценнік Севярын», кажа: «Давай вып'ем... Гэта апошняе развітанне, убачымся ўжо хіба на тым свеце» [2, с. 312].

Трансфармацыі герояў Яна Баршчэўскага – рухальны момант міфа Баршчэўскага пра трагічнага Музыку, які не меў цеснай еднасці з народам, быў «выгнаны са свайго мройнага райскага існавання, а, сутыкнуўшыся са страшнай рэчаіснасцю, стаў Музыкам-пакутнікам без інструмента, вечным пілігрымам, які з'яўляецца перад «сіратой-Радзімай» у чужым абліччы».

ЛІТАРАТУРА

1. *Баршчэўскі Я.* Творчасць Яна Баршчэўскага на старонках альманаха «Незабудка» // *Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта.* 1997. № 4. С. 47–50.
2. *Баршчэўскі Ян.* Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях. Мн., 1990.
3. *Баршчэўскі Я.* Выбраныя творы. Мн., 1998.
4. *Каваленка В. А.* Вытокі. Уплывы. Паскоранасць. Развіццё беларускай літаратуры 19–20 стагоддзяў. Мн., 1975.
5. *Карантынск В.* Творы. Мн., 1994.
6. *Конан У.* Беларускі Музыка-Арфей // *Польмя.* 1992. № 11. С. 149–158.
7. *Конан У.* Цыклічная структура лірыкі: Паэзія Якуба Коласа // *Роднае слова.* 1996. № 9. С. 44–51.
8. *Конан У.* Універсальны сімвал творчасці і мастацкага гена: Арфічныя матывы ў беларускім фальклоры // *Мастацтва.* 1998. № 10. С. 2–5.
9. *Конан У.* «Я паціху песні сумныя пяю...»: Цыклічная структура лірыкі Максіма Багдановіча // *Роднае слова.* 1997. № 4. С. 20–33.
10. *Макарэвіч А. М.* Праблема жанравых мадыфікацый у беларускай прозе 19 – пачатку 20 ст.: манаграфія. Магілёў, 1999.
11. *Нік Як.* Никифоровский. Очерки Витебской Белоруссии (Дударь и музыка) // *Этнографическое обозрение.* 1892. № 2. М., 1892.
12. *Перкін Н. С.* Абсягі думкі. Літаратурна-крытычныя артыкулы. Мн., 1980.
13. *Хаўстовіч М.* Ідэальны герой у прозе Яна Баршчэўскага // *Беларускае літаратуразнаўства: навук.-метад. часопіс БДУ.* Студзень-жнівень 2002. № 1. С. 81–96.

SUMMARY

Image of Musica in artistic world of Yan Barshevski is considered. There are Greco-Roman and Christian characteristics of the image. Basing on

facts the article analyses transformations of the image of Musica as the evidence of writer creative evolution and as the component of the unity of artistic world of the author.

УДК

В. І. Еўмянькоў

ГІСТОРЫЯ «СЛАВЯНСКАСЦІ» Ў ТВОРЧАСЦІ АДАМА МІЦКЕВІЧА

Творчасць Адама Міцкевіча займае значнае месца ў гісторыі літаратуры Беларусі XIX ст. Аднак некаторыя яе старонкі айчынная літаратуразнаўства разглядала дастаткова павярхоўна або зусім пакідала па-за ўвагай. Адна з такіх амаль недаследаваных старонак закранаецца ў дадзеным артыкуле. На наш погляд, гісторыя «сыноў Славы» [10, с. 177] у асэнсаванні А. Міцкевіча акрамя навуковага інтарэсу мае значэнне і ў кантэксце праблемы палітычнай раз'яднанасці сучасных усходніх славян, якая паўстала пасля заняпаду СССР. Заклік да аб'яднання братніх народаў, агучаны А. Міцкевічам, актуальны і зараз. Не меншую актуальнасць маюць і разважанні паэта над лёсам свайго народа, «праваслаўных русінаў» Літвы-Беларусі, гістарычны лёс якога ў пачатку XIX ст. складваўся надзвычай трагічна.

Сярод прапануемых напрамкаў тлумачэння прычын заняпаду славян цікавасць выклікае ідэя Міцкевіча аб драбленні славянскай родавай першаформы, адлюстраваная ў міфе аб Леху, Чэху і Русу («Славянская літаратура», I курс, I паўгоддзе) [4, с. 74]. Менавіта з гэтага легендарнага раздзялення, на думку паэта, пачынаецца нягода паміж трыма славянскімі родамі, вынік якой – заняволенне балканскіх славян праз турак (В. Дунін-Марцінкевіч «Славяне ў XIX ст.»), а славян усходняй Еўропы – праз аўстрыякаў і прусаў. Працягваючы гісторыю існавання ўжо трох асобных плямёнаў, Міцкевіч заўважае, што толькі нашчадкі Леха і Чэха працягвалі традыцыі продкаў, а Расія падпала пад уплыў нарманаў і перастала быць славянскай: «Род той (нарманы Рурыкі.– В. Е.), калі здабыў гарады і землі рускія, быў апанаваны ідэяй улады, і на працягу двухсот год князі вялі заўзятыя бойкі» [4, с. 104].

Традыцыі дзяржаўнасці нашчадкі Леха бяруць пачатак з дынастыі Пястаў, па словах А. Міцкевіча, «сапраўднай славянскай дынастыі», прадстаўнікі якой ставіліся да падданых як «добрыя бацькі да дзяцей» [4, с. 103]. У ад-розненне ад дынастыі Рурыкавічаў, нарманскай па паходжанні [4, с. 104], Пясты ніколі не

былі агрэсарамі [4, с. 103] і тыранамі (агрэсія і тыранія пярэчаць самой прыродзе славян), а далучалі новыя землі «словам і верай» (Г. Жавускі, «Успаміны Сапліцы»). Такім чынам, ідэя славянскасці для Міцкевіча звязана з ідэяй спраконвечнай родавай уласцінасці – вольнасці народа, які меў права абіраць сабе ўладара. Па гэтай прычыне адпадзенне Русі ад славянскага дрэва тлумачыцца як страта вольнасці. Менавіта з пачаткам панавання на Русі дынастыі Рурыкавічаў Міцкевіч звязвае канчатковае раздзяленне славянскага свету «паміж дзвюма моцямі» [4, с. 105]: нарманскай і славянскай.

На пачатку XIX ст. актуальнай была спроба асэнсаваць гісторыю славянскіх народаў у перыяд ранняга сярэднявеккоўя. Так, прафесар Віленскага ўніверсітэта І. Лялявель ідэалізаваў дзяржаву Пястаў, а зло ў Рэчы Паспалітай эпохі Саксонскай дынастыі бачыў у самаўладстве магнатаў. Ідэі Лялявеля падхапіў А. Плуг, які ў паэме «Przejsie Pańskie» згадвае: «Часамі даўнімі, // На зямлі польскай, // Бог з ласкай панаваў <...> кароль з панамі, // І ўсялякія станы, вернымі яму былі ў святым падданстве» [6, с. 56]. Падобныя ідэі даволі моцна гучаць у «Кнігах народу польскага...» А. Міцкевіча, і, у прыватнасці, ідэя сацыяльнай згоды паміж славянамі, сімвалам якой зрабіўся «кароль мужыкоў», сын Лакатка, Казімір Вялікі (А. Плуг, «Zagon rodzinnu», Ю. Крашэўскі, «Кароль хлопаў»).

Пачатак збіральніцтва славянскіх («рускіх») зямель, паводле Міцкевіча, прыпадае на перыяд панавання Баляслава I (967–1025 гг.) («Літаратура славянская», I курс, I паўгоддзе [4, с. 319]. Зварот паэта да гэтай гістарычнай асобы ўяўляецца надзвычай красамоўным фактам, паколькі Баляслаў I вядомы і як ставаральнік каталіцкага архіепіскапства ў Гнезна (у гэтым выпадку збіранне славян Баляславам трэба тлумачыць як першы крок да стварэння славянскай хрысціянскай Рэспублікі). У «Кнігах народу польскага і пілігрымства польскага» згадваюцца таксама «абаронцы хрысціянства» Уладзіслаў Ягайла і Ян Сабескі [3, с. 234]. Сярод асноўных вартасцей згаданых каралёў

адзначаюцца прастата, ласкавасць [4, с. 103], а таксама набожнасць [3, с. 234], сімвалам якой зрабіўся кароль Уладзіслаў у вядомым прачытанні Яна Длугаша («Пра Грунвальдскую бітву»).

Згодна з перакананнямі Міцкевіча, на натуральны ход развіцця славян паўплываў знешні фактар, які зрабіўся прычынай крызісу славянскасці ў пэўны момант яе гісторыі. У якасці такога крызісу паэт разглядаў супрацьстаянне дзвюх цывілізацый – «барацьбу паміж апошнімі прадстаўнікамі язычніцтва ў Еўропе і хрысціянствам» («Літаратура славянская» I курс, I паўгоддзе [4, с. 307]).

Адзначым надзвычайную папулярнасць гэтай ідэі сярод тагачасных навуковых колаў Літвы-Беларусі. З Даленга-Хадакоўскі лічыў, што «пагаршэнне нораву славян пачалося з моманту фарміравання культуры і заклікаў да вяртання ў культуру загубленую (язычніцкую – **В. Е.**)» [1, с. 97] (на думку Цеслы-Карытоўскай, пад фарміраваннем культуры Даленга-Хадакоўскі меў на ўвазе пачатак хрысціянскай цывілізацыі: «...сярод прыхільнікаў старажытнай славянскасці былі і такія, што за зло лічылі ўвядзенне хрысціянства, а з гісторыі барацьбы язычніцтва і хрысціянства рабілі надта смелыя вывады на тэму заняпаду славян» [1, с. 97]).

Заўважым таксама, што ідэю вывучэння і папулярызавання язычніцкіх вераванняў, звычайу, міфалогіі падхапілі спачатку шубраўцы, а потым філаматы. Да яе прыхільнікаў можна аднесці таксама і аўтара «Анафеляса» Ю. Крашэўскага, Ю. Нямцэвіча, які змясціў у пачатку «Падарожжа па Літве» агляд язычніцкай міфалогіі жэмайтаў.

Аднак, на нашу думку, сцвярджэнне супрацьпастаўлення хрысціянства і язычніцтва ў творчасці А. Міцкевіча, як двух супрацьлеглых светапоглядных полюсаў, не адпавядае рэчаіснасці. У якасці доказу гэтай высновы прапануем звярнуцца да зместу лекцыі I курса «Славянскай літаратуры». Згодна з перакананнямі Міцкевіча, славянская міфалогія арганічна падыходзіла да хрысціянства: «...хрысціянства не павінна было лічыцца навіной, бо не прыходзіла дзеля таго, каб нішчыць даўня звычаі славян» [4, с. 134], паколькі «ўсе тыя паданні вярталіся ў лона веры, як дзеці, заняволеныя або ўцёкшыя з дому, пачыналі пазнаваць агульнага Бацьку, а таксама і родны ім дом» [2, с. 42]. Між іншым, Міцкевіч адзначае істотнае падабенства ў сістэме вартасцей дабро-зло: «Славяне прымалі існаванне Бога, верылі таксама ў існаванне злага духа, Чорнага Бога, які вёў барацьбу з Белым Богам» [4, с. 64] (тая ж самая думка з'яўляецца і ў «Каралеўстве

польскім...» [2, с. 46]). Язычніцтва ў тэорыі Міцкевіча паўстае як *несвядомае хрысціянства*, узноўленая ў міфалогіі варварскага народа памяць аб праўдзе стварэння. Вельмі паказальная ў гэтым выпадку спрэчка Ксяндза і Густава («Дзяды» IV частка), а таксама факт *арганічнага* «перамяшання» язычніцтва і хрысціянства на дзяды-асяніны.

Пільную ўвагу звяртае тлумачэнне Міцкевічам гісторыі хрышчэння славян: «славяне на поўначы і ў краях, падуладных нарманам, захоўвалі веру старажытную і прынялі хрысціянства без пярэчанняў; няма ў іх гісторыі прыкладаў барацьбы паміж абедзвюма рэлігіямі» [4, с. 134]. З цягам часу, падкрэслівае паэт, «варвары, споўненыя жыцця і духу, робяцца аднымі з самых палымых прыхільнікаў веры і абаронцамі Касцёла» [2, с. 43]. Апавядаючы пра заходніх славян, А. Міцкевіч даводзіць, што на іх землі «хрысціянства прыходзіла разам з пэўнымі палітычнымі ідэямі: адпор выклікалі нямецкія бароны, якія паводзілі сябе як аграры» [4, с. 135]. Па словах Міцкевіча, «нямецкі феадалізм прыкрываў свае драпежныя намеры рэлігійнымі мэтамі. Па гэтай прычыне славяне атаясамлівалі хрысціянства з нямецкай няволяй і не жадалі прымаць «новы закон» [4, с. 135].

Як бачым, «зло» ў канцэпцыі Міцкевіча надзвычай далёкае ад хрысціянскага паходжання і мае характар хутчэй нацыянальны: зло як вынік нямецкай экспансіі на славянскія землі (адзначым, шырокае выкарыстанне паэтам народнай традыцыі адлюстравання д'ябла ў вобразе «немчыка» («Пані Твардоўская» [8, с. 53]).

На аснове аналізу вядомага даследавання Міцкевіча «*Królestwo polskie...*», а таксама зместу лекцыі «Славянская літаратура» магчыма зрабіць вывад аб тым, што Міцкевіч акцэнтаваў увагу на двух шляхах, па якіх хрысціянства прыйшло да славян: з усходу (Візантыя) і захаду (крыжакі). На думку паэта, праваслаўе, якое з'явілася да «русінаў» праз пасрэдніцтва «грэцкіх філосафаў», было «верай павярхоўнай» [2, с. 44]: «...вялізная філасофская сістэма, акія літаратуры, якая з паганства паходзіла і духам яго была прасякнута, <...> той дух шкалярства паўплываў і на веру. З таго часу на ўсходзе значна болей сабораў і значна меней ахварнасці, значна болей мудрацоў і значна меней пакутнікаў»; «...стварыўшы вялікую філасофскую сістэму, яны (філосафы.– **В. Е.**) страцілі даўно ўсялякія маральныя пачуцці і ўжо не бачылі розніцы паміж злом і добром» («*Królestwo polskie w rodzinie Piasta aż do Podziału państwa*» [2, с. 44]). Павярхоўнасць «схізмы», галіны якая адкалолася ад адзінай

веры – Міцкевіч параўноўвае з часткай, «адсечанай ад цела, якая далей гніе і гіне» [2, с. 45]. З таго, што хрысціянства сярод праваслаўных славян «павярхоўна было пашырана», вынікае тое, што «новы закон» не асіміляваў «веру бацькоў» у такой ступені, як на захадзе (маецца на ўвазе хрышчэнне славян, у прыватнасці палякаў («караняжаў»), Рымскім касцёлам). Па гэтай прычыне культура, напрыклад праваслаўнага Палесся, яшчэ архаічная (пазбаўлена ад уплыву заходняй цывілізацыі і максімальна набліжаная да славянскай першаснай дасканаласці).

Такім чынам, шлях да палітычнай і маральнай «рэабілітацыі» суайчыннікаў (мэта Варшаўскага паўстання 1831 г.) Міцкевіч бачыў у вяртанні да генетычных, славянскіх каранёў, якія здолелі захаваць, падкрэслім, літвіны-беларусы (праваслаўныя «русіны»). Слушнасць гэтага вываду найлепш падцвярджаюць выказванні паэта, па-першае, адносна сялян Пінскай, часткова Мінскай і Гродзенскай губерняў [10, с. 122]; па-другое, адносна літвінска-русінскай мовы. Заўважым, Міцкевіч адзначае ў беларусаў «найбольшую колькасць агульнаславянскіх рысаў», а іх мову лічыць «самай гарманічнай і з усіх славянскіх моваў найменш змененай» [10, с. 122] (што ў кантэксце нашых разважанняў значыць – максімальна набліжанай да родавай першафармы).

На наш погляд, дадзеная выснова пераконвае ў тым, што Міцкевіч не толькі быў добра знаёмы з культурай і гісторыяй беларускага народа, але і адчуваў з ім духоўную, ментальную еднасць. Па гэтай прычыне гіпотэза аб існаванні тэкстаў, напісаных паэтам па-беларуску, мае пад сабой трывалы навуковы

грунт, а значыць – і добрую перспектыву для даследавання, актыўных пошукаў у архівах і бібліятэках. Лічым, што такімі тэкстамі, хутчэй за ўсё, могуць быць запісаныя Міцкевічам самастойна, або перапісаныя ў іншых філаматаў і рэдагаваныя (перапрацаваныя) фальклорныя адзінкі: песні, легенды, абрады і г. д.

ЛІТАРАТУРА

1. *Cieśla-Korytowska M.* Słowiańszczyzna w oczach polskich romantyków // *O Mickiewiczu i Słowackim.* Kraków, 1999.
2. *Mickiewicz A.* Królestwo Polskie w rodzinie Piasta aż do podziału państwa // *Dzieła.* W 16 t. Warszawa, 1955. T. 7. S. 41.
3. *Mickiewicz A.* Księgi narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego. Warszawa, 1998.
4. *Mickiewicz A.* Literatura słowiańska. Kurs pierwszy. Pótrocze I // *Dzieła.* W 16 t. Warszawa, 1955. T. 8. S. 105.
5. *Mickiewicz A.* Literatura słowiańska. Wykłady w College de France. Kurs drugi // *Dzieła.* W 16 t. Warszawa, 1955. T. 8.
6. *Pług A.* Przejście pańskie // *Zupełny Zbiór pism.* W 6 t. Wilno, 1863. T. 6.
7. *Stankiewicz S.* Pierwiastki białoruskie w polskiej poezji romantycznej. Wilno, 1936.
8. *Мицкевіч А.* Вершы і паэмы. Мн., 2000.
9. *Мицкевіч А.* Публіцыстыка // *Філаматы і філарэты.* Мн., 1998.
10. *Сыракомля У.* Добрыя весці. Мн., 1993.

SUMMARY

In the article is researched one of the periods of creativity evolution of the Polish-Belarusian poet A. Mickiewicz. The subject of research is actually one of the main challenges in the works of this poet – history of the Slavic peoples.

РЭФЭРАТЫ

УДК

Цыркун І. І., Пунчык В. Н. Структура мета-ведаў аб дыдактычным паняцці // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1.

Разглядаюцца асаблівасці паняццінага апарата дыдактыкі. Раскрываюцца змест і структура мета-ведаў аб дыдактычным паняцці. Удакладняецца сутнасць паняцця «мета-д навучання».

Табл.– 1. Бібліягр.– 11 назв.

УДК

Салавей Ю. В. Мадэль кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю будучых настаўнікаў // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.

Аргументуецца значнасць вучэбна-даследчай дзейнасці ў прафесійнай падрыхтоўцы будучага настаўніка. Важна арганізаваць кіраванне гэтай дзейнасцю так, каб у даследчай працы студэнт дасягаў высокіх рэзультатаў. З мэтай эфектыўнага кіравання вучэбна-даследчай дзейнасцю намі створана мадэль, складальнымі якой з'яўляюцца: кіраўніцкая дзейнасць выкладчыка; даследчая дзейнасць студэнта; кампаненты, якія ўваходзяць у агульную сістэму кіравання навуковай работай у ВНУ.

Рыс.– 1. Бібліягр.– 13 назваў.

УДК

Ількоў В. А. Тэарэтыка-метадалагічныя асновы станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога ў працэсе вузаўскай адукацыі // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.

Актуалізуюцца значныя тэарэтыка-метадалагічныя і прыкладныя праблемы сучаснай педагагічнай адукацыі, на вырашэнне якіх накіраваны працэс станаўлення рэфлексіўнай культуры будучага педагога. Аўтарам распрацавана тэарэтычная база рэзультатыўнага яго працягання ў сістэме вузаўскай адукацыі.

Бібліягр.– 21 назва.

УДК

Федарышкін А. М. Рэтраспектыўны аналіз феномена каштоўнасцей у філасофскай і псіхалага-педагагічнай літаратуры // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.

Раскрываюцца розныя падыходы да трактоўкі паняцця каштоўнасці, даецца класіфікацыя каштоўнасцей. Вызначаецца ступень уплыву каштоўнасцей на развіццё асобы.

Бібліягр.– 19 назваў.

УДК

Цыркун І. І., Лысак Н. А., Арцямёнак К. М. Камп'ютэрная падтрымка прыняцця педагагічных рашэнняў пры арганізацыі працэсу навучання // Весці БДПУ // Весці БДПУ. № 2. Серыя 1. С.

Разглядаецца распрацаваны аўтарамі «Камп'ютэрны дыягнастычны комплекс вучэбных магчымасцей». Дыягнастычныя даныя, што атрыманы з яго дапамогай, служаць асновай для прыняцця адэ-

кватных педагагічных рашэнняў, павышаюць эфектыўнасць арганізацыі працэсу навучання.

Рыс.– 2. Бібліягр.– 5 назваў.

УДК

Вернікоўская А. С. Праблемы сацыялізацыі дзяцей, якія страцілі сям'ю // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1.

Актуалізуюцца праблемы сацыялізацыі і выхавання дзяцей дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту ва ўмовах інтэрнацкіх устаноў: дэпрывацыя асобы дзіцяці (асабліва мацярынская) і звязаныя з ёй эмацыянальныя і паводзінскія характарыстыкі дзяцей; асаблівасці псіхічнага развіцця і стану дзяцей; спецыфіка развіцця асобасных якасцей і сістэмы адносін дзяцей, якія выходзяць за межы сям'і.

Бібліягр.– 9 назваў.

УДК

Мацьеўская С. В. Канцэптуалізацыя фарміравання прафесійных уменняў настаўніка музыкі сродкамі тэатральнай педагагікі // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1.

Даецца ўяўленне аб фарміраванні прафесійных уменняў настаўніка музыкі на аснове выкарыстання сродкаў тэатральнай педагагікі. Паказваецца стычны аналіз эксперыментальных даных даследавання яго прафесійных уменняў. Абгрунтоўваецца перспектыва выкарыстання сродкаў тэатральнай педагагікі ў прафесійнай падрыхтоўцы настаўніка музыкі.

Табл.– 5. Рыс.– 2. Бібліягр.– 3 назвы.

УДК

Ціхевіч Н. М. Асновы развіцця вакальнага навыку ў хоры // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.

Абгрунтоўваюцца асноўныя задачы хормайстра ў выхаванні ў студэнтаў вакальна-харавых навыкаў. Вылучаны пэўныя фазы пошуку арганізацыі якаснага вакальнага гучання хору – ад усведамлення студэнтамі гэтага віду дзейнасці да выпрацоўкі цвёрдых пеўчых навыкаў.

Бібліягр.– 3 назвы.

УДК

Рэзько П. М. Станаўленне еўрапейскіх універсітэтаў // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.

Асвятляецца гісторыя вышэйшай школы. Разглядаюцца ўмовы ўзнікнення першых сярэдневяковых універсітэтаў, выдзяляюцца іх тыпы. Падаюцца асноўныя характарыстыкі сярэдневяковых універсітэтаў, даюцца тлумачэнні тэрмінаў, што выкарыстоўваліся ў сярэднія вякі для абазначэння вышэйшай школы.

Бібліягр.– 15 назваў.

далее не печатано:

УДК

Шумская Л. І., Арлова І. У. Асаблівасці развіцця педагогічнай рэфлексіі выкладчыкаў ВНУ на этапе адаптацыі да прафесійнай дзейнасці // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Апісваюцца псіхадыягнастычныя метадыкі, што дазваляюць зрабіць параўнальны аналіз асаблівасцей развіцця педагогічнай рэфлексіі па групам выкладчыкаў у залежнасці ад выкладаемых імі дысцыплін у розных ВНУ Рэспублікі Беларусь. Падаюцца даныя карэляцыйнага аналізу.

Табл.– 1. Бібліягр.– 12 назваў.

УДК

Грыцкова К. В. Фенаменалогія дзіцяча-бацькоўскіх адносін у падлеткавым узросце // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Падаюцца кампаненты, што ўваходзяць у сістэму дзіцяча-бацькоўскіх адносін. Даказваецца тэзіс: дзіцяча-бацькоўскія адносіны з'яўляюцца першай мадэллю сацыяльных адносін і ўплываюць на развіццё падлетка. Аргументуецца, што дзіцяча-бацькоўскія адносіны, прыняцце бацькоў і іх аўтарытэтнасць фарміруюць асобу чалавека.

Бібліягр.–11 назваў.

УДК

Мнішкур К. С. Псіхалагічная абарона – форма пазітыўнага ўплыву на эмацыянальны стан асобы // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

тэксту няма на 09.10.2006 4:26

УДК

Азарына Т. Ю. Героі народных казак: вобразы і характары // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

У беларускіх, рускіх і японскіх народных казках выяўлены персанажы розных узроставых груп і полу з рознымі этнапсіхалагічнымі рысамі характару. Даказваецца, што этнапсіхалагічныя якасці персанажаў казак розных народаў абумоўлены этнакультурнымі асаблівасцямі адпаведных твораў казачнага жанру.

Табл.– 1. Бібліягр.– 6 назваў.

УДК

Петрашкевіч Н. В. Даследаванне дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асобы міліцыянера патрульна-паставой службы і ўчастковых інспектараў міліцыі // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Акрэслена праблема ранняй дыягностыкі і прафілактыкі нервова-псіхічных расстройтваў супрацоўнікаў унутраных спраў на этапе медыка-псіхалагічнага адбору кандыдатаў у органы ўнутраных спраў (ОУС). Прыведзены вынікі даследавання дынамікі індывідуальна-псіхалагічных уласцівасцей асобы супрацоўнікаў ОУС. Разгледжаны характар дынамікі індывідуальна-асабістых уласцівасцей міліцыянераў патрульна-паставой службы ў параўнанні са службай участковых інспектараў міліцыі.

Табл.– 1. Бібліягр.– 15 назваў.

УДК

Істамянок С. С. Узаемасувязь успрымання друкаванай рэкламы з мужчынскім вобразам і асобаснымі характарыстыкамі студэнтаў // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Выкладаюцца рэзультаты эмпірычнага даследавання ўзаемасувязі паміж успрыманнем друкаванай рэкламы з мужчынскім вобразам і асобаснымі характарыстыкамі студэнтаў. Прымяненне атрыманых даных на практыцы дазволіць павысіць эфектыўнасць друкаванай рэкламы дзякуючы яе арыентацыі на пэўны сегмент рынка, што мае падобныя характарыстыкі асобы спажываўца.

Бібліягр.– 2 назвы.

УДК

Істамянок С. С. Успрыманне друкаванай рэкламы студэнтамі // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Выкладаюцца рэзультаты эмпірычнага даследавання ўспрымання студэнтамі друкаванай рэкламы, якая ўтрымлівае або жаночы, або мужчынскі вобраз. Выяўлена, што ўспрыманне друкаванай рэкламы мае сваю спецыфіку, якая праяўляецца ў змястоўных асаблівасцях семантычных прастораў і вызначаецца полам суб'екта і аб'екта ўспрымання.

Рыс.– 2. Бібліягр.– 3 назвы.

УДК

Балуш Т. У. Праца: асаблівасці канцэптуалізацыі і вербалізацыі, адлюстраваныя ў беларускай парэміялогіі // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Даследуюцца асаблівасці канцэптуалізацыі і вербалізацыі працы, якія атрымалі адлюстраванне ў беларускай парэміялогіі. Прыведзены матэрыял дазваляе прадставіць працавітасць як адну з адметных рысаў беларуса, а працу як адну з канстант беларускай культуры, адну са складальных беларускай ментальнасці.

Бібліягр.– 7 назваў.

УДК

Капцюг І. У. Сінтаксічныя ўласцівасці зваротка: гістарыяграфічны аспект // **Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Разглядаюцца сінтаксічныя ўласцівасці зваротка. Падаюцца погляды беларускіх, рускіх, украінскіх даследчыкаў па гэтай праблеме. Абгрунтоўваецца неабходнасць больш глыбокіх тэарэтычных распрацовак па вывучэнні зваротка ў беларускім мовазнаўстве.

Бібліягр.– 29 назваў.

УДК

Гируцкий А. А. Русскоязычная поэзия беларуси в контексте двуязычия (на материале антологии «современная русская поэзия беларуси». (сост. а. аврутин. мн., 2003.) // **весці бдпу. 2005. № 2. Серыя 1. с.**

Аналізуюцца асаблівасці мовы і стыхаў сучаснай русскоязычнай поэзіі Беларусі. Звяртаецца ўвага на тое, што яны вызначаюцца двуязычнай сітуацыяй у рэспубліцы, генетычным родствам двух моў – рускай і беларускай, асаблівасцямі

культур и исторических судеб белорусского и русского народов.

Бібліягр.— 3 назв.

УДК

Ревуцкiй О. И. **Текстообразование и проблемы исследования тропов // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Рассматриваются проблемы изучения тропов в аспекте текстообразования. Анализируются примеры неоднозначного толкования одних и тех же средств образности в зависимости от позиции исследователя. Намечаются конкретные направления исследования тропов как конструктивных элементов поэтического текста.

Бібліягр.— 10 назв.

УДК

Дзятко Дз. В. **Метафарызацыя ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Апісваецца гісторыя даследавання і асаблівасці функцыянавання семантычнага спосабу тэрмінаўтварэння ў беларускай матэматычнай тэрміналогіі. З дапамогай структурна-семантычных схем аналізуецца метафарызацыя (уласна метафарызацыя і спецыфікацыя) як асноўны тып семантычнай дэрывацыі спецыяльных найменняў. Выснова: тэрмінаўтварэнне праз семантычную трансфармацыю першасных значэнняў слоў садзейнічае павелічэнню колькасці сістэмна арганізаваных тэрмінаў у тэрмінасістэме і з'яўляецца прадуктыўным спосабам папаўнення беларускай матэматычнай тэрміналогіі.

Бібліягр.— 16 назваў.

УДК

Лук'янава Т. В. **Фенаменагагічны аспект жанраў беларускай фальклорнай прозы // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Разглядаецца жанравая спецыфіка твораў беларускай фальклорнай прозы ў фенаменалагічным аспекце. Асноўная ўвага накіравана на паняцце «жанравага мыслення» і яго характарыстыкі. Выяўляюцца адметнасці жанравага светаўспрыняцця казак, легенд, прымхліц, небыліц, сказаў.

Бібліягр.— 16 назваў.

УДК

Сярова А. М. **Формаўтваральныя асаблівасці падзейна-разгорнутых апавяданняў пісьменнікаў «Маладняка» // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Аргументуецца тэзіс, што па сваіх мастацкіх якасцях падзейна-разгорнутыя апавяданні пісьменнікаў «Маладняка» істотна прайгравалі творам названай жанравай групы гэтага перыяду, напісаных пісьменнікамі старэйшага пакалення. У той жа час у падзейна-разгорнутых апавяданнях, створаных у 30-х гг. пісьменнікамі старэйшага пакалення, назіраецца стылявое і формаўтваральнае падабенства з маладнякоўскімі апавяданнямі 20-х гг. Са з'яўленнем апавяданняў «Маладняка» ў беларускай літаратуры намецілася тэндэнцыя да формаўтваральнай аднастайнасці, якая паступова становілася па-

стаяннай прыкметай «малой» прозы першай трэці ХХ ст.

Бібліягр.— 8 назваў.

УДК

Леська Л. П. **Вобраз Музыкі ў мастацкім свеце Яна Баршчэўскага // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Паказваецца зменлівы характар Музыкі ў зборніку «Шляхціц Завальня...», у апавесці «Душа не ў сваім целе», падкрэсліваецца значэнне вобраза ў адлюстраванні сітуацыі ў краіне.

Бібліягр.— 13 назваў.

УДК

Еўмянькоў В. І. **Гісторыя «славянскасці» ў творчасці Адама Міцкевіча // Весці БДПУ. 2005. № 2. Серыя 1. С.**

Аналізуецца погляд польска-беларускага пісьменніка на асноўныя этапы складання і развіцця славянскіх народаў: беларусаў, рускіх і палякаў. Аналіз праводзіцца на матэрыяле курса лекцый «Літаратура славянская». Вывучаюцца: даследаванне А. Міцкевіча «Królestwo Polskie w rodzinie Piasta aż do podziału państwa» і тэксты «Кніг народу польскага і пілігрымства польскага».

Бібліягр.— 10 назваў.

НАШИ 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-Сорочином Золотоношского района Полтавской области, на Украине.

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.**