

Весті БДПУ

№ 3(45) 2005

Серія 1.
Педагогіка. Псіхалогія.
Філалогія

З м е с т

Галоўны рэдактар:
П. Дз. Кухарчык

Рэдакцыйная калегія:

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

Педагогіка

<i>Завадская Ж. Я.</i> СТРУКТУРА І КРЫТЭРЫІ САЦЫЯЛЬНАЙ СТАЛАСЦІ АСОБЫ.....	3
<i>Крыкала А. Ю.</i> ГЕНЕЗІС ПРАБЛЕМАТЫКІ ФАРМІРАВАННЯ ГРАМАДЗЯНСКАСЦІ Ў ФІЛАСОФСКАЙ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ЛІТАРАТУРЫ.....	9
<i>Пунчык В. М.</i> СЕМАНТЫЧНАЯ СЕТКА ДЫДАКТЫЧНЫХ ПАНЯЦЦЯЎ ЯК АСНОВА ПРАЦЭСУ ІХ ФАРМІРАВАННЯ Ў СТУДЭНТАЎ.....	15
<i>Арцямёнак К. М.</i> ДЫЯГНАСТЫЧНАЯ КАМПЕТЭНТНАСЦЬ СТУДЭНТАЎ У СФЕРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ВУЧНЯЎ ЯК СІСТЭМА.....	19
<i>Азарка Н. М.</i> ПРАЯЎЛЕННЕ СУБ'ЕКТЫЎНЫХ ЯКАСЦЕЙ НАСТАЎНІКА ...	23
<i>Ярмоліч С. Я.</i> СУТНАСЦЬ ФАРМІРАВАННЯ МАРАЛЬНА-ПРАВАВЫХ УЯЎЛЕННЯЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ.....	26
<i>Сахарава В. М.</i> ФАРТЭПІЯННЫ ЦЫКЛ П'ЕС П. І. ЧАЙКОЎСКАГА «ДЗІЦЯЧЫ АЛЬБОМ» І АСАБЛІВАСЦІ ЯГО ЎСПРЫМАННЯ ВУЧНЯМІ....	31
<i>Паршута Н. Дз.</i> УВЯДЗЕННЕ ЎСЕАГУЛЬНАЙ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ НА ТЭРЫТОРЫІ БЕЛАРУСІ (1905–1917 гг.).....	35
<i>Федарук Н. А.</i> НЕКАТОРЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ВЫКЛАДАННЯ ФІЗІКІ Ў СЯРЭДНІХ НАВУЧАЛЬНЫХ УСТАНОВАХ БЕЛАРУСІ Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ XIX ст.	37
<i>Сяргеева Ю. І.</i> ФАРМІРАВАННЕ ЕЎРАПЕЙСКАЙ ПРАСТОРЫ ВЫШЭЙШАЙ АДУКАЦЫІ: НАРМАТЫЎНА-ПРАВАВЫ АСПЕКТ.....	41

Псіхалогія

<i>Шлыкава Т. Ю.</i> КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ВІВУЧЭННЯ ЎСВЕДАМЛЕННЯ.....	45
<i>Юрачкіна Т. С.</i> УЗРОЎНЕВЫЯ ЎЗАЕМАДЗЕЙНІ КРЭАТЫЎНАСЦІ І ІНТЭЛЕКТУ ЯК МАДЭРАТАР ПРАЯЎЛЕННЯ АСОБАСНЫХ РЫС.....	49
<i>Юрачкіна Т. С.</i> АСАБЛІВАСЦІ СУВЯЗЕЙ КРЭАТЫЎНАСЦІ З ІНТЭЛЕКТУАЛЬНЫМІ І АСОБАСНЫМІ ХАРАКТАРЫСТЫКАМІ СТУДЭНТАЎ РОЗНЫХ ПРОФІЛЯЎ НАВУЧАННЯ.....	52
<i>Березовская Т. П.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ АКТЕРОВ В СЦЕНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	55
<i>Мнишкур Е. С.</i> ИНТЕРАКЦИЯ В РАКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ МИКРОСРЕДЫ КАК ОБЪЕКТ В ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	58
<i>Гончарова С. С.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ СИТУАЦИИ ПОТЕРИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	60
<i>Климович Е. А.</i> НОРМАТИВНОСТЬ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ РОДА В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ.....	65
<i>Азарына Т. Ю.</i> УСПРЫМАННЕ ДЗЕЦЬМІ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ ПЕРСАНАЖАЎ КАЗАК РОЗНЫХ НАРОДАЎ ...	68

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

Пасведчанне № 2287
ад 29.08.05 г.
Міністэрства інфармацыі
Рэспублікі Беларусь

Падпісана ў друк 26.09.05.
Фармат 60×84 1/8.
Папера афсетная.
Гарнітура *Арыял*.
Друк афсетны.
Ум. друк. арк. 11,8.
Ул.-выд. арк. 8,7.
Тыраж 100 экз.
Заказ .

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

© Весці БДПУ, 2005. № 3. Сер. 1

Смашная С. М. ПСИХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ ўМОВЫ АПТЫМІЗАЦЫІ
ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ
ў НЕСПЕЦЫЯЛІЗАВАНАЙ ВНУ 71

Філалогія

Мовазнаўства 74

Трофимович Т. Г. ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА
НАИМЕНОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ВО
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ 74

Капцюг І. У. ЗВАРОТКІ-АНТРАПОНІМЫ ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ 78

Мормыш Л. С. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В
ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ГОРЕЦКОГО И ИХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ
ЯЗЫК 81

Урбанович И. Г. ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В
ХУДОЖЕСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА 86

Курбаленко Н. В. ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ФАКТИТИВНОЙ
КАУЗАЦИИ В КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.... 89

Митасова Т. И. ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПРЕФИКСОВ И КОРНЕЙ
В ПОЛИПРЕФИКСАЛЬНЫХ СЛОВАХ 92

Літаратуразнаўства..... 96

Раманава Ж. Л. СПЕЦЫЯЛЬНЫЯ ФУНКЦЫІ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ
РЭСУРСАў МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ 96

Рэфераты..... 102

СТРУКТУРА І КРЫТЭРЫІ САЦЫЯЛЬНАЙ СТАЛАСЦІ АСОБЫ

Асоба – гэта складаная сацыяльная сістэма. Паняцце «сталасць» характарызуе пэўны якасны стан дадзенай сістэмы, вышэйшы ўзровень яе сацыяльнага развіцця. Сацыяльная сталасць як комплексная, інтэгратыўная характарыстыка асобы мае складаную структуру, якая ўяўляе ўнутраную цэласнасць, арганічнае адзінства яе структурных элементаў.

У навуцы не дасягнута адзінства поглядаў па праблеме структуры феномена «сацыяльная сталасць асобы». Параўнальны аналіз этыка-філасофскай і псіхалага-педагагічнай літаратуры пацвердзіў, што пытанні вызначэння структурных кампанентаў утварэння «сацыяльная сталасць асобы», выяўлення і класіфікацыі ў адпаведнасці з імі характарызуемых яго сутнасных прымет вырашаецца неадназначна, нярэдка інтуітыўна, спрошчана – на эмпірычным узроўні.

Распаўсюджаным з’яўляецца падыход, аўтары якога разглядаюць структуру сацыяльнай сталасці як сукупнасць яе кампанентаў – маральная, палітычная і працоўная сталасць. Гэтыя кампаненты, на думку некаторых з іх, выступаюць і ў якасці крытэрыяў сацыяльнай сталасці асобы ў цэлым. Адзначым складальныя кампаненты сацыяльнай сталасці, вылучаныя даследчыкамі.

У. П. Кузьмін выдзяляе маральную, працоўную і палітычную сталасць; П. М. Якабсон – грамадзянскую, грамадска-палітычную, маральную і эстэтычную; Н. І. Карыцкая – ідэйна-палітычную, светапоглядную, маральную, працоўную, прафесійную і эмацыянальна-псіхалагічную; І. М. Даніленка – разумовую, інтэлектуальную, працоўную, прафесійную, духоўную, светапоглядную і грамадзянскую.

Дадзены падыход да вызначэння структуры сацыяльнай сталасці мы разглядаем як некарэктны, паколькі ён падмяняе сабою існуючае ў навуцы разуменне структуры як «определенного сочетания составных частей целого» [1]. Разнапланавасць, адсутнасць прыметы пэўнага спалучэння ва ўстанаўленні структурных элементаў (складальных частак сацыяльнай сталасці) названымі аўтарамі сведчыць,

што кампаненты сацыяльнай сталасці як цэласнай якасці асобы вызначаны імі адвольна. Іх колькасць можа быць і далей павялічана за кошт звяртання да іншых сфер дзейнасці асобы. Калі прытрымлівацца ўказанага падыходу, то можна выдзеліць і такія кампаненты, як экалагічная, эканамічная, прававая сталасць і г. д.

Як бачым, дадзены пункт гледжання ў вызначэнні структуры сацыяльнай сталасці навукова неабгрунтаваны, паколькі ён не ўзбройвае вучонага і педагога-практыка механізмам кіравання працэсам фарміравання сацыяльнай сталасці вучня.

Сацыяльная сталасць структурна больш складаная сацыяльная з’ява, яна не зводзіцца да механічнай сумы адвольна названых элементаў, якія, з нашай пазіцыі, хутчэй неабходна лічыць аспектамі, бакамі, гранямі або відамі адзінага стану, які адлюстроўвае шматграннасць вышэйшага ўзроўню развіцця асобы – яе сацыяльнай сталасці.

Сталасць асобы, якая рэалізуецца ў розных адносінах (палітычных, маральных, працоўных і г. д.), характарызуе ўзровень выхаванасці гэтых адносін у канкрэтнай асобы праз адпаведныя яе аспекты: палітычная, маральная, працоўная сталасць і г. д.

Пазіцыя другой групы даследчыкаў у прычыпе нязначна адрозніваецца ад вышэйназваных. У структуры сацыяльнай сталасці яны называюць тыя ж кампаненты, але некалькі відазмяняюць іх азначэнне. Л. В. Голіш выдзяляе наступныя паказчыкі сацыяльнай сталасці: «культура працы», «палітычная культура», «духоўна-маральная культура» і «культура паводзін і міжасобасных зносін», Н. С. Цямірава – «падрахтванасць да працы», «гатоўнасць да прадаўжэння адукацыі», «гатоўнасць да выканання сямейных функцый» і «культура паводзін вольнага часу».

У. Ц. Лісоўскі, С. М. Іконнікава мяркуюць, што крытэрыямі сацыяльнай сталасці выступае завяршэнне адукацыі, набыццё прафесіі, магчымасць узяць шлюб, выкананне воінскага абавязку і да т. п. Мы не пагаджаемся з дадзеным падыходам, паколькі ў гэтым выпадку катэгорыя «сацыяльная сталасць» аказваецца

фактычна ўзраставай і становіцца ўласцівай кожнаму, хто дасягнуў пэўнага ўзросту.

Балгарскі вучоны М. Драганаў прапануе ў якасці крытэрыяў сацыяльнай сталасці асобы, па-першае, пераўтварэнне яе ў паўнацэнны суб'ект сацыяльнай дзейнасці, па-другое, дасягненне асобай мінімуму развітасці, што вызначаецца канкрэтнымі гістарычнымі ўмовамі. Мы прызнаём правамернасць дадзенай пазіцыі і ў той жа час не лічым яе прадуктыўнай, паколькі названыя крытэрыі носяць агульны характар і з'яўляюцца малаінфарматыўнымі.

Недастаткова абгрунтавана і спроба даследчыкаў прадставіць сукупнасць крытэрыяў сацыяльнай сталасці асобы праз пералік прапанаваных імі якасцей прымяняльна да кожнага з відаў сацыяльнай сталасці асобна. Прычым пералік якасцей-крытэрыяў у розных аўтараў прынцыпова адрозніваецца. У. Б. Машкевіч прапануе для вызначэння палітычнай сталасці наступныя крытэрыі: наяўнасць палітычнага пункту гледжання пры ацэнцы з'яў грамадскага жыцця; уменне самастойна апераваць палітычнымі ведамі; гістарызм палітычнага мыслення вучняў; здольнасць да палемікі.

У Л. Н. Когана гэты від сацыяльнай сталасці вызначаецца іншымі крытэрыямі: актыўная жыццёвая пазіцыя асобы; гатоўнасць узяць на сябе адказнасць за прынятыя рашэнні; непрымірымасць у барацьбе з любымі парушэннямі сацыяльнай справядлівасці; наяўнасць паслядоўнага навуковага светапогляду.

У дысертацыйным даследаванні Л. В. Голіш палітычная культура вучня ПТВ вызначаецца на аснове яго сацыяльных патрэбнасцей, ведаў, уменняў, здольнасці да творчасці; спосабаў рэалізацыі сацыяльных роляў; сацыяльнай актыўнасці [2].

Разнапланавасць у падыходзе да вызначэння сукупнасці крытэрыяў сацыяльнай сталасці ў розных даследчыкаў невыпадковая. Кожны з іх пры вырашэнні дадзенага пытання зыходзіць з уласнага вопыту і разумення сутнасці даследуемай якасці, што абумовіла, на наш погляд, адвольнасць, недастатковую карэктнасць прапануемага гэтымі і іншымі аўтарамі пераліку крытэрыяў.

І. М. Даніленка адыходзіць ад дадзенага падыходу і адзначае, што ў якасці крытэрыяў сацыяльнай сталасці чалавека «можно было бы использовать политические, философские, интеллектуальные, эмоциональные и иные показатели развития его духовного мира» [3, с. 39]. Але паколькі ні адзін з названых паказчыкаў не дае сукупнай характарыстыкі асобы, то аўтар прапануе звярнуцца да «экспертызы» сацыяльнай сталасці асобы на аснове маральных крытэрыяў. «Мораль – падкрэслівае ён,–

регулирует все формы жизнедеятельности индивида, регламентирует его социальные роли, поэтому она не только универсальный, вездесущий регулятор жизни людей, но и показатель их социальной зрелости» [там жа].

На гэтым тэарэтычным абгрунтаванні І. М. Даніленка распрацаваў сукупнасць маральных крытэрыяў сацыяльнай сталасці асобы ў выглядзе пераліку найбольш значных якасцей. Сярод іх: адказнасць, уменне ўладарыць над сабой, адэкватная рэакцыя на крытыку або заахвочванне, сацыяльная актыўнасць, ініцыятыўнасць, пачуццё справядлівасці, здольнасць эмацыянальна адгуквацца на душэўны стан акружаючых, пачуццё абавязку, сумлення, гонару, годнасці (вышэйшыя маральныя эмоцыі), дысцыплінаванасць, арыентацыя на выбар прафесіі, творчы падыход да сваёй дзейнасці, маральныя адносіны да другога полу і шлюб, любоў да Радзімы, інтэрнацыяналізм, беражлівыя адносіны да грамадскага набытку, акаляючага асяроддзя, маральна-палітычная стойкасць, здольнасць да мэтапалагання і інш.

Намі станоўча ацэньваюцца спробы вучоных вырашаць праблемы паказчыкаў і крытэрыяў сацыяльнай сталасці асобы. Аднак варта адзначыць іх недастатковую навуковую дакладнасць і абгрунтаванасць, паколькі кожны з разгледжаных варыянтаў не абгрунтоўвае іх паўнату, а значыць, магчымасці глыбокага аналізу ўзроўню сфарміраванасці складанай сістэмнай якасці – сацыяльнай сталасці. Неабходна ўлічваць і практычна значныя пытанні арганізацыі самога працэсу выхавання сацыяльнай сталасці асобы. Адвольна вызначаны пералік паказчыкаў і крытэрыяў не дапамагае раскрыць сутнасць працэсу яе станаўлення.

Разам з тым варта пагадзіцца з І. М. Даніленкам у тым, што прапануемыя ім крытэрыі – якасці асобы (іх больш за 16) у іх дыялектычным адзінстве «представляют собой условную модель идеального человека – работника, семьянина и гражданина, тот образец всесторонне развитой, совершенной личности, достижение которого составляет высшую цель всей идейно-воспитательной работы и основную задачу учения, образования и воспитания...» [3, с. 59].

Аднак узнікаюць пытанні, як, у якой паслядоўнасці сфарміраваць у растучай асобы ўсю сукупнасць гэтых і іншых якасцей. Псіхолаг П. М. Якабсон зыходзіць з прадпасылкі, што фарміраванне, станаўленне асобы звязана з характарам яе стрыжнёвых уласцівасцей. Ён праводзіць мяжу паміж стрыжнёвымі, фундаментальнымі рысамі (уласцівасцямі) асобы і рысамі «достаточно важными для характеристики конкретного облика личности, но не опре-

деляющими основную направленность ее поведения в целом» [4, с. 147].

Кіруючыся гэтым меркаваннем, П. М. Якабсон сцвярджае, што «дело формирования личности заключается как раз в том, чтобы в растущем человеке вычертились основные направляющие линии его становления. А он, исходя из небольшого круга стержневых свойств, заложенных в него в ходе воспитания, сумеет уже переработать и освоить все многообразные воздействия окружающей макро- и микросреды, откликаясь на то, к чему он внутренне психологически подготовлен, и создавая невольно психологические барьеры нечувствительности и невосприимчивости к тому, что не отвечает ведущим началам его личности» [4, с. 148].

Выходзячы з гэтага метадалагічна важнага палажэння, можна ўявіць, што станаўленне сталай, паўнацэннай асобы звязана перш за ўсё са сфарміраванасцю стрыжнёвых, базавых якасцей. Такім чынам, у працэсе выхавання неабходна імкнуцца да фарміравання не ўсяго набору вядомых асобасных якасцей, а толькі абмежаванага, пэўнага кола базавых якасцей, дастатковых для таго, каб забяспечыць маральную ўстойлівасць, імунітэт да ўсяго таго, што супярэчыць ім.

Разуменне сутнасці структуры сацыяльнай сталасці і абумоўленага ёю працэсу станаўлення асобы, звязанага з фарміраваннем яе стрыжнёвых уласцівасцей, дазваляе вызначыць своеасаблівасць падыходу да арганізацыі выхаваўчай работы з вучнямі, пераадолець традыцыйны погляд на сістэму выхаваўчай работы як на працэс бесперапыннага фарміравання якасцей асобы. Іх шматлікасць робіць гэты працэс бясконцым, у выніку і бесперспектыўным, паколькі не дазваляе педагогам-практыкам рэальна вырашыць пастаўленыя задачы. Шматгадовы вопыт рэалізацыі дадзенай тэарэтычнай устаноўкі педагогічнай навукі пацвярджае справядлівасць зробленага намі вываду. Менавіта вызначаны падыход стаў таксама асноўнай прычынай няўдач вучоных-педагогаў пры працоўцы праграм выхаваўчай работы, а педагогаў-практыкаў – пры іх рэалізацыі, паколькі заснаваны яны былі на імкненні пабудаваць выхаваўчую работу з вучнямі як бесперапынны працэс фарміравання ўсёй сукупнасці ідэнамаральных, валявых і псіхалагічных якасцей.

Сацыяльную сталасць асобы даследчыкі разглядаюць, *па-першае*, як сістэмную якасць, стан. Гэта азначае, што складальныя яе элементы, як і ва ўсякай сістэме, знаходзяцца ў цеснай сувязі, узаемазалежнасці і ўзаемаабумоўленасці. Кожны са структурных элементаў выконвае прыватныя ў адносінах да цэлага функцыі, не замяняючы яго. Значыць, сацы-

яльная сталасць асобы не ёсць простая арыфметычная сума складальных яе элементаў. Як усякае цэлае, яна складаней, багацей, шматгранней кожнага ўваходзячага ў яе элемента. Аднак, каб раскрыць сутнасць гэтай цэласнасці, неабходна выявіць структуру складаючых яе элементаў.

Такім чынам, вывучэнне сацыяльнай сталасці ў цэлым магчыма толькі на аснове логікі разгляду агульнага праз адзінкавае ў адпаведнасці з вядомым палажэннем філасофскай навукі аб тым, што «всякое действительно исчерпывающее познание заключается лишь в том, что мы в мыслях поднимаем единичное из единичности в особенность, а из этой последней во всеобщность...» [5, с. 548].

Па-другое, сацыяльную сталасць асобы вучоныя разглядаюць як комплексную характарыстыку асобы. Гэта азначае, што сістэмнае адзінства ўзаемазвязаных элементаў, што сукупна характарызуюць асобу з пункту гледжання яе сталасці, адначасова з'яўляюцца адносна самастойнымі аспектамі асобы, паколькі вызначаюць функцыянальна важныя яе праяўленні.

Спецыфіка сацыяльнай сталасці асобы і ў тым, што яна праяўляецца ва ўсёй сукупнасці разнастайных адносін асобы да розных бакоў аб'ектыўнай рэчаіснасці – сацыяльных, ідэалагічных, маральных, эстэтычных і інш.

Самі адносіны вучоныя-педагогі трактуюць як перажыванне і выражэнне пэўных сувязей асобы з акаляючым светам, якія закранаюць сферу яе патрэбнасцей, ведаў, перакананняў, учынкаў і валявых праяўленняў.

Адносіны як «сапраўдны аб'ект» (А. С. Макаранка) педагогічнай работы сталі агульнапрынятымі ў педагогічнай навукі. З'яўляючыся асноватворным і канцэнтраваным выражэннем тэорыі фарміравання асобы, яны раскрываюць галоўную сутнасць працэсу выхавання.

Своеасаблівым сінтэзам розных падыходаў даследчыкаў да вызначэння ўнутранай структуры не толькі маральных, але і сацыяльных, духоўных адносін у цэлым з'яўляецца вывад І. Ф. Харламава аб тым, што «отношения как личностный феномен... кроме знаний, включают в себя сложнейший комплекс потребностей, чувств, взглядов, убеждений и привычек поведения...» [6, с. 95].

Для раскрыцця сутнасці структуры сацыяльнай сталасці, якая адлюстроўвае сукупнасць грамадскіх адносін асобы, значнасць набывае і наступны вывад І. Ф. Харламава: замацаваныя адносіны, якія сталі ўстойлівымі, прывычнымі, ператвараюцца ў асобасную якасць [6, с. 322–323].

Кіруючыся ўказанымі тэарэтычнымі палажэннямі, мы разглядаем сацыяльную сталасць

асобы і праяўляемыя ёю адносіны як дынамічнае асобаснае ўтварэнне – якасць, што аб'ядноўвае, з аднаго боку, адзінства свядомасці, пачуцця і волі, а з другога – звязаныя з імі практычныя дзеянні.

Такім чынам, сацыяльную сталасць як асобасную якасць, роўна як і любую якасць, можна ўявіць праз сукупнасць структурных кампанентаў: патрэбнасна-матывацыйны, інтэлектуальна-мастоўны, эмацыянальна і дзейсна-практычны.

Аналіз літаратуры па праблеме, вывучэнне ўзроставых і сацыяльна-псіхалагічных асаблівасцей старэйшых школьнікаў, а таксама вышэйвыкладзеныя вывады вучоных дазволілі нам выдзеліць крытэрыі развітасці кожнага са структурных кампанентаў даследуемага феномена, якія ў сукупнасці дапамаглі вызначыць у цэлым узровень сацыяльнай сталасці асобы.

Сацыяльна-каштоўнасая накіраванасць. Забяспечвае цэласнасць і адзінства структуры сацыяльнай сталасці як комплекснай характарыстыкі асобы, яе сістэмнай якасці. Сацыяльная сталасць паўней і глыбей праяўляецца менавіта ў яе грамадскай накіраванасці, якая адлюстроўвае ўнутраную пазіцыю асобы, спецыфічныя асаблівасці матывацыйнай сферы, арыентацыю на грамадскія інтарэсы, каштоўнасці.

Прымяняльна да старэйшага школьнага ўзросту грамадская накіраванасць вызначаецца даследчыкам А. В. Засімоўскім як «устойчивая готовность к нравственно-мотивированному, с полной отдачей сил выполнению ими своих учебных, общественно-трудовых и иных моральных обязанностей» [7, с. 12].

Стрыжань жа накіраванасці, на думку псіхолага Л. І. Бажовіч, складае «устойчиво доминирующая система мотивов, в которой основные, ведущие мотивы, подчиняя себе все остальные, характеризуют строение мотивационной сферы человека» [8, с. 422]. Такім чынам, у выхаванні ўстойлівай грамадскай накіраванасці асобы фарміраванне трывалых маральных матываў – важнейшая і незамяняльная ўмова, паколькі «каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, – адзначае С. Л. Рубінштэйн, – это в потенции будущая черта характера в ее генезисе...» [9, с. 143].

Варта адзначыць разнастайнасць пазіцый даследчыкаў па пытанні структуры каштоўнасна-светапогляднай накіраванасці асобы. Аўтары М. В. Гамеза і І. А. Дамашэнка ў вучэбным дапаможніку «Атлас по психологии» абагульняюць розныя пункты гледжання і ўключаюць у накіраванасць асобы сукупнасць устойлівых матываў, дамінуючыя патрэбнасці, інтарэсы, схільнасці, перакананні, ідэалы, каштоўнасці і светапогляд [10, с. 61].

Такім чынам, значнасць такога кампанента сацыяльнай сталасці, як накіраванасць, вызначаецца тым, што менавіта яна ў сукупнасці ўсіх яе структурных элементаў вызначае непасрэдную гатоўнасць асобы да пэўнага тыпу дзейнасці, пэўнага роду ўчынкаў, да адпаведнай жыццёвай пазіцыі.

Дакладна гэту залежнасць грамадскай накіраванасці асобы, яе патрэбнасцей, інтарэсаў, імкненняў і жыццёвай пазіцыі зазначыў М. Г. Чарнышэўскі. Ён пісаў: «Если из круга моих наблюдений, из сферы действия, в которой вращаюсь я, исключены идеи и побуждения, имеющие предметом общую пользу, т. е. исключены гражданские мотивы, что остается наблюдать мне?»

Остается хлопотливая сумятица отдельных личностей с личными узенькими заботами о своем кармане, о своем брюшке или о своих забавах» [11, с. 415].

Прыметамі, што дазваляюць дыягнаставаць характар накіраванасці асобы, з'яўляюцца, на нашу думку, наступныя: гармонія асабістых і грамадскіх інтарэсаў; сістэма пераважных маральных стымулаў (абавязак, гонар, сумленне); устойлівая арыентацыя на грамадскія каштоўнасці (карысць – у грамадскай пераўтваральнай дзейнасці; ісціна – у пазнавальнай дзейнасці; дабро – у маральных узаемаадносінах; прыгажосць – у эстэтычнай дзейнасці); развіты інтарэс да грамадска-палітычнага, сацыяльнага жыцця грамадства; патрэбнасць удзелу ў розных сферах жыццядзейнасці калектыву; наяўнасць дакладна выражанай навуковай светапогляднай пазіцыі.

Сацыяльная кампетэнтнасць. Сацыяльная сталасць асобы – гэта сталасць яе суджэнняў, меркаванняў, поглядаў, ацэнак. Іх матэрыяльнай асновай з'яўляюцца сацыяльныя веды. Веды надаюць асобе ўпэўненасць, дазваляюць свабодна арыентавацца ў акалячай рэчаіснасці, сфарміраваць аб ёй дакладнае ўяўленне, прымаць правільныя і адказныя рашэнні, забяспечваюць незалежнасць і свабоду суджэнняў, глыбіню і ўстойлівасць поглядаў і перакананняў – асноўных структурных кампанентаў светапогляду. Значыць, каб сфарміраваць у асобы сапраўдны навуковы светапогляд, неабходна перш за ўсё ўзброіць яе сістэмай ведаў, ідэй з розных абласцей навук: палітычных, маральных, прававых, эстэтычных, эканамічных, экалагічных і інш.

Недахоп ведаў, абмежаванасць кругагляду, інтэлектуальная беднасць становяцца, як вядома, прычынамі сацыяльнай прымітыўнасці, сацыяльнага інфанталізму. Асноўнымі прыметамі, што характарызуюць дадзены крытэрыі, з'яўляюцца: рознабаковасць і глыбіня са-

цяяльных ведаў – каштоўнасцей, развітасць мыслення (валоданне логікай; аб'ектыўнасць, яснасць думкі, крытычнасць розуму; самастойнасць суджэнняў; аргументаванасць ацэнак); інтэлектуальная актыўнасць (уменне адстойваць свой пункт гледжання, пераконваць; знаходзіць аптымальныя рашэнні практычных задач); патрэбнасць у самаадукацыі.

Эмацыянальная спагадлівасць. Сацыяльная сталасць асобы – гэта сталасць яе эмацыянальнай сферы, высокая культура пачуццяў. Эмацыянальная развітасць – псіхалагічная аснова механізму трансфармацыі засвоенай інфармацыі з абстрактна-пазнавальнай у непасрэдна паводзінскую сферу, усвядомлена-эмацыянальнага засваення грамадскіх каштоўнасцей, якія становяцца не толькі набыткам свядомасці асобы, але і яе матывацыйна-патрэбнаснай сферы. «Если мы переживаем нечто как должное, а не только отвлеченно знаем, что оно считается таковым, – указваў С. Л. Рубінштэйн, – должное становится предметом наших устремлений, общественно значимое становится вместе с тем личностно значимым, собственным убеждением человека, идеей, овладевшей его чувствами и волей» [12, с. 637].

Такім чынам, дзякуючы эмацыянальнай развітасці асобы пераадоўваецца «эмансіпацыя думкі ад пачуцця» (А. Г. Харчаў), акалячая рэчаіснасць знаходзіць у яе жывы водгук. І наадварот, эмацыянальная глухата, інфанталізм асобы спараджаюць атмасферу неразумення, некантактнасці з акалячымі, няздольнасць ім спачуваць, суперажываць, і як вынік – стан адзіноцтва, пустаты існавання самой асобы.

Прыметы, што характарызуюць дадзены крытэрыі, знаходзяць выражэнне ў здольнасці да насычанага пачуццямі водгуку на шырокае кола з'яў сацыяльнага жыцця; разнастайнасць спосабаў выражэння эмацыянальнага стану; здольнасць ідэнтыфікавацца з іншымі людзьмі; нецярпімасць да несправядлівасці; аптымістычнасць; сумленнасць.

Самаарганізаванасць. З'яўляецца важнейшым крытэрыем сацыяльнай сталасці асобы, паколькі сацыяльная сталасць цалкам і поўнасцю залежыць ад псіхалагічнага і маральнага адчування, гэта значыць ад таго, у якой меры асоба здольна самаарганізавацца.

Узровень развітасці самаарганізаванасці асобы праяўляецца: у здольнасці да самавызначэння (наяўнасць часовай перспектывы, звязанай з будучым: мэт, планаў і матываў); інтарэсе да ўласнай асобы, да свайго ўнутранага свету (наяўнасць вобраза жадаемага «я»; адэкватная ацэнка сваіх недахопаў); рэфлексія на сваё духоўнае аблічча; самарэгуляцыі сваіх па-

чуццяў, дзеянняў; патрэбнасці ў самавыражэнні, самасцвярджэнні; развітым пачуцці ўласнай годнасці.

Актыўная жыццёвая пазіцыя. Выступае інтэраваным паказчыкам, па якім можна меркаваць аб сфарміраванасці сацыяльнай сталасці асобы, паколькі ў ім выражаны якасныя і колькасныя характарыстыкі актыўнасці і дзейнасці асобы, яе светапогляду і накіраванасці.

Актыўная жыццёвая пазіцыя – гэта актуалізаваная сацыяльная актыўнасць асобы ў розных відах дзейнасці і зносін на аснове гарманізацыі грамадскіх, калектыўных і асабістых патрэбнасцей, інтарэсаў і каштоўнасцей, дзякуючы чаму і паскараецца сацыяльнае сталенне асобы, фарміруецца яе грамадская накіраванасць.

Такім чынам, толькі на аснове актыўнай жыццёвай пазіцыі сацыяльная сталасць асобы пераводзіцца з патэнцыяльнага стану ў акт сталых паводзін, у актуальную дзейнасць, паколькі сталасць абгрунтоўваецца «не прописью или удостоверением, она удостоверяется опытом, практикой» (У. І. Ленін). Менавіта ў практыцы, у актыўнай дзейнасці адбываецца апрадмечванне – матэрыялізацыя сацыяльнай сталасці асобы.

Вызначаючы асноўныя прыметы крытэрыю «актыўная жыццёвая пазіцыя», мы кіраваліся вышэйвыказанымі палажэннямі. Да іх ліку аднеслі наступныя: актыўнасць і інтарэс да ўдзелу ў грамадскім жыцці і дзейнасці калектыву; устойлівая маральна-палітычная пазіцыя ва ўсіх жыццёвых сітуацыях; адзінства слова і справы; праяўленне ініцыятывы ў любой дзейнасці; выражанае імкненне да творчасці; адказнасць у дзейнасці, міжасобасных і сямейных адносінах; нецярпімасць да любых негатыўных з'яў; беражлівыя адносіны да грамадскага набытку.

Такім чынам, структурна сацыяльная сталасць як сістэмная якасць уяўляе цэласнае ўтварэнне, якое складаецца з пяці ўзаемазвязаных, узаемазалежных і ўзаемаабумоўленых кампанентаў – падсістэм, што выступаюць адначасова і як крытэрыі яе сфарміраванасці. Апошнія канкрэтызуюцца праз пэўную сукупнасць прымет, якая з-за складанасці даследуемага феномена не можа быць прызнана ні вычарпальна поўнай, ні дастаткова аб'ектыўнай. Тым не менш яе наяўнасць дазваляе з адноснай ступенню дакладнасці вызначыць узроўні сфарміраванасці сацыяльнай сталасці старшакласнікаў, што забяспечвае большую рэзультатыўнасць дадзенага працэсу.

Выпаўненне з гэтай структуры кампанентаў-крытэрыяў аднаго з іх або слабае развіццё якога-небудзь або ўсіх разам вядзе да дэфармацыі асобы ў цэлым.

Практычны вопыт выхавання старэйшых школьнікаў сведчыць, што далёка не ўсе вучні валодаюць высокім узроўнем сацыяльнага развіцця. Гэта дазваляе гаварыць аб розным узроўні сфарміраванасці ў іх сацыяльнай сталасці. Пры яго вызначэнні лічым магчымым кіравацца наступнымі параметрамі:

1. Дыяпазон сфарміраваных якасцей – прымет у сукупнасці ўсіх пяці крытэрыяў.
2. Устойлівасць іх праяўлення ў розных жыццёвых сітуацыях.
3. Узровень і характар самарэгуляцыі асобы.

Дадзены падыход дазволіў умоўна вызначыць тры ўзроўні сфарміраванасці сацыяльнай сталасці.

1. *Высокі ўзровень* сфарміраванасці сацыяльнай сталасці – ідэальны, што з'яўляецца эталонам, які арыентуе педагогаў-практыкаў на пэўную перспектыву ў іх выхаваўчай рабоце. Ён характарызуецца: устойлівым праяўленнем усіх або большасці прымет якасці, высокай ступенню самаарганізацыі і самарэгуляцыі паводзін, імкненнем да арганізацыі і рэгуляцыі паводзін, учынкаў сяброў.
2. *Сярэдні ўзровень* – нарматыўны (дапушчальны) адлюстроўвае сфарміраванасць у суб'екта сацыяльнай сталасці значнай колькасці найбольш важных яе прымет або іх большасць. Аднак іх праяўленне носіць сітуацыйны, няўстойлівы характар. Самарэгуляцыя і самаарганізацыя дастаткова развітыя, аднак не праяўляецца актыўнасць уздзеяння на акружаючых.
3. *Нізкі ўзровень* – крытычны. Адрозніваецца слабым і няўстойлівым праяўленнем становаўчых прымет сацыяльнай сталасці, няздольнасцю ўстойліва рэгуляваць свае паводзіны без знешняга кантролю і патрабаванняў з боку.

Трэці ўзровень развіцця сацыяльнай сталасці названы крытычным, паколькі знаходзіцца на мяжы пераходу ў чацвёрты ўзровень – недапушчальны, які па сутнасці адносіна да сацыяльнай сталасці не мае, паколькі характарызуецца адмоўным (асацыяльным) вопытам паводзін, неразвітасцю самарэгуляцыі і самаарганізацыі.

Распрацаваная намі структура крытэрыяў сацыяльнай сталасці і сукупнасці прымет, што іх характарызуюць, сведчыць аб складанасці вызначэння ўзроўню развіцця даследуемай якасці. Падкрэслім, па-першае, што прапанаваную структуру крытэрыяў і іх прымет неабходна разглядаць як арыенціровачную. Па-другое, неабходна мець на ўвазе ўсталяванае ў педагогічнай навуцы палажэнне аб тым, што сапраўдным аб'ектам ацэнкі выхаванасці асобы з'яўляюцца перш за ўсё яе ўчынкi, дзеянні, паводзіны ў цэлым, таму што менавіта ў іх праяўляецца

жыццёвая пазіцыя асобы і адносіны да грамадства, калектыву, людзей, працы, самой сябе.

З пункту гледжання педагогічнай навукі ўчынкi, дзеянні асобы – гэта адзіны аб'ектыўны індикатар ацэнкі характару сацыяльнай сталасці. Пры ацэнцы важна ўлічваць грамадскасасобасны сэнс учынка, дзеянні на аснове параўнання яго з эталонным – адпавядае ці не адпавядае эталону. Эталонам выступае распрацаваная намі сістэма крытэрыяў і прымет, якая адпавядае высокаму ўзроўню іх развіцця.

Звяртанне пры ацэнцы ўзроўню развіцця сацыяльнай сталасці асобы да сукупных крытэрыяў і іх прымет уяўляецца складаным актам. Ён адлюстроўвае складанасць самога аб'екта ацэнкі, паколькі ацэньванне павінна ўключаць аб'ектыўны прадметны грамадска значны рэзультат (што канкрэтна здзейснена, зроблена, сказана – дзейсна-практычны або інтэлектуальна-змястоўны кампанент) у адзінстве са спосабамі яго дасягнення і індывідуальна-грамадскім сэнсам – патрэбнасна-матывацыйны і эмацыянальна-валявы кампаненты.

ЛІТАРАТУРА

1. Энциклопедический словарь. В 4 т. М., 1955. Т. 3. С. 338.
2. *Голиш Л. В.* Развитие социальной зрелости учащихся средних профтехучилищ: дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1991.
3. *Даниленко И. М.* Моральные критерии социальной зрелости личности. М., 1980.
4. *Якобсон П. М.* Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 4. С. 145–148.
5. *Энгельс Ф.* Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 343–626.
6. *Харламов И. Ф.* Педагогика: учебник. 6-е изд. Мн., 2000.
7. *Зосимовский А. В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. М., 1981.
8. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
9. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
10. *Гомезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М., 1986.
11. *Чернышевский Н. Г.* Собрание сочинений. В 5 т. М., 1974. Т. 3.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.

SUMMARY

In the article the psychological-pedagogical approach to the definition of the social maturity structure is analyzed. The author offers the conception of the personality formation, the possibility of its valuation and main characteristics and structure components of the personal socialization.

УДК 37.017.4

А. Ю. Крыкала

ГЕНЕЗІС ПРАБЛЕМАТЫКІ ФАРМІРАВАННЯ ГРАМАДЗЯНСКАСЦІ Ў ФІЛАСОФСКАЙ І ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Праблема фарміравання грамадзянскасці належыць асаблівае месца ў навуковай тэорыі. У кожную гістарычную эпоху яна напаўнялася адэкватным грамадству зместам. А. І. Стронін у працы «Гісторыя грамадзянскасці» падкрэслівае, што вытокі грамадзянскасці трэба шукаць у перыяд зараджэння нораваў і звычак. Ён сцвярджае, што «грамадзянскасць уся апячатваецца пячаткай культуры, а сама культура носіць на сабе адбітак цывілізацыі»¹ [11]. У культуры ўсе вялікія змены адбываюцца ў выніку натхнення яе ідэямі рэлігіі, філасофіі або навукі. Усе радыкальныя змены ў грамадзянскасці здзяйснююцца ў залежнасці ад таго, якія ідэалы культуры яна ажыццяўляе: арыстакратычныя, тымакратычныя або дэмакратычныя.

Іншыя даследчыкі (В. І. Волжына, Е. В. Ізвянова, Л. У. Кузняцова, Д. С. Якаўлева, А. М. Фактар) лічаць, што ідэя выхавання і станаўлення грамадзяніна паўстала разам са з'яўленнем дзяржавы і абумоўлівалася вострай патрэбнасцю дзяржавы мець паслухмяных і адданых першапачаткова ўладзе людзей, пазней – дзяржаўнаму і грамадскаму інтарэсу краіны.

Ідэя выхавання грамадзянскасці чалавека набывае значнасць у працах Арыстоцеля, Дэмакрыта, Ксенафонта, Платона, Сакрата і многіх іншых мысліцеляў. Пры розных падыходах да адной праблемы яны імкнуцца лічыць ідэальным грамадзянінам дзяржавы таго, для каго сэнсам жыцця стала служэнне дзяржаўным інтарэсам, адданасць ім і іх абарона. Для нашага даследавання важным фактарам выступае наяўнасць у старажытнагрэчаскіх і рымскіх аўтараў паняцця «грамадзянін».

Упершыню канцэпцыя грамадзянскасці падаецца ў працы Арыстоцеля «Палітыка», дзе вызначаны асноўныя параметры гэтага феномена [1]. Азначэнне грамадзяніна (лац. *civis* + гр. *polites* член палітычнага грамадства) Арыстоцель выводзіць з паняцця «горад», што азначае згуртаванне грамадзян. Менавіта гэты феномен увасабляў дзяржаву і, адпаведна, грамадзян і грамадства. У гэтай працы сцвярджаецца: не ўсе людзі могуць быць грамадзянамі; не ўсе добрыя грамадзяне; не ўсе добрыя могуць быць добрымі людзьмі.

Арыстоцель задае пытанні: як стаць добрым грамадзянінам і добрым чалавекам? Як пераадолець канфлікт паміж імі? Асноўны сэнс адказаў не зведаў сур'ёзных змен за многія стагоддзі, бо захаваўся змястоўны бок выхавання грамадзянскасці як духоўна-палітычнай якасці асобы. На пытанне «Што робіць чалавека грамадзянінам?» аўтар адказвае так: грамадзянства бацькоў, членства ў палітычным грамадстве і падзел яго заканадаўчых і выканаўчых функцый, карыстанне канстытуцыйнымі правамі, удзел у заканадаўчай і выканаўчай уладзе.

Адказваючы на пытанне «Што робіць чалавека добрым грамадзянінам?», Арыстоцель звяртаецца да параўнання. Матросы ўтвараюць каманду карабля гэтак жа, як грамадзяне – дзяржаву. Яны адрозніваюцца адзін ад аднаго сваімі здольнасцямі і ролямі, якія выконваюць (вясляр, лоцман і г. д.). Значыць, грамадзяне таксама могуць адрознівацца спецыфічнымі функцыямі ў грамадстве і дзяржаве. Добрага марака можна вызначыць па тым, як ён выконвае свае абавязкі і як ён спрыяе бяспечнаму плаванню. Канечная мэта дзяржавы не зводзіцца да захавання жыцця грамадзян – яны павінны імкнуцца да дасягнення чалавечай дасканаласці. Добрага грамадзяніна можна вызначыць па тым, наколькі якасна ён здзяйсняе ўскладзеныя на яго функцыі і па яго ўкладзе ў дабрабыт дзяржавы. Добраму грамадзяніну ўласцівы патрыятызм і канстытуцыйналізм: любоў да краіны, павага да закона, імкненне да дасканаласці ў рамках закона. Такім чынам, добры грамадзянін – гэта «законапаслухмяны, патрыятычна накіраваны чалавек, які прыкладае ўсе намаганні для таго, каб здзяйсняць сваё прызначэнне ў грамадстве» [1, с. 94–95].

Арыстоцелеўскія пытанні актуальныя і ў наш час для сістэмы падрыхтоўкі будучага спецыяліста: ён не стане добрым грамадзянінам, пакуль не зразумее сэнс дадзенага паняцця і яго прызначэнне.

Філасаф-ідэаліст старажытнай Грэцыі Платон у працах «Дзяржава» і «Законы» падзяляў грамадзянскія дабрадзейнасці ў залежнасці ад сацыяльнай праслойкі: мудрасць уласціва філосафам (яны павінны кіраваць дзяржавай); мужнасць, адвага – воінам (яны ахоўваюць дзяржаву); умеранасць – ніжэйшым пластам. Па Платону, агульная дабрадзейнасць для ўсіх сацыяльных пластоў вольных людзей – гэта спра-

¹ Цытаты на беларускай мове тут і далей падаюцца ў перакладзе аўтара артыкула.

вядліваць, пад якой ён разумеў занятак кожнага грамадзяніна тым, што яму наканавана: адны павінны правіць, іншыя – ваяваць, трэція – працаваць і падпарадкоўвацца бяспрэчна. Рабы, якія складаюць значную частку старажытнагрэчаскага грамадства, грамадзянскімі правамі не карысталіся.

Такім чынам, пазіцыя старажытных мысліцеляў па пытанні выхавання грамадзяніна залежыць не толькі ад сацыяльнага становішча аўтараў, але і ад іх светапогляду.

У краінах Усходу перыяду Старажытнай гісторыі тэрмін «грамадзянін» хутчэй выступае сінонімам словазлучэння «член абшчыны», чым «член дзяржавы». Тлумачыцца гэта і архаічнай формай дзяржаўнага кіравання, дэспатыяй, асаблівай формай землеўладання, калі асноўныя сродкі вытворчасці належалі асабіста правіцелю. Значным застаецца богападобны тыран, улада і дабрабыт якога грунтаваліся не столькі на адданасці і патрыятызме грамадзян, якія паважаюць і выконваюць закон, колькі на страху. Жыхары гэтых тэрыторый мелі вялікую колькасць абавязкаў перад дзяржавай і былі ўшчэплены ў правах. У сувязі з гэтым гісторыя падаўляючай большасці ўсходніх дэспатыяў была недаўгачаснай, рэдка абмяжоўвалася некалькімі пакаленнямі.

Іншая карціна ў старажытным Кітаі. Фундаментальнае палажэнне Канфуцыя (551–479 г. да н. э.), выкладзенае ў сацыяльнай утопіі аб грамадстве «Да Тун» («Вялікае ўз'яднанне»), грунтуецца на строгай сямейнай і грамадскай іерархіі, якая прадугледжвае шанаванне бацькоў, павагу да старэйшых і адданасць гасудару: «Гасудар павінен быць гасударом, падданы – падданым, бацька – бацькам, сын – сынам». У аснову канфуцыянскай этыкі пакладзена паняцце гуманнасці («Жэнь») – духоўнага прынцыпу, які вызначае адносіны паміж людзьмі ў грамадстве і сям'і. Гэта становішча выступала як процівага волі асобы, але ў рэальнай масавай свядомасці ўсходніх народаў паняцце «грамадзянін» разглядалася як падначаленае дачыненне асобы да дзяржавы, а не як асабістае вольнае дачыненне да яе [3].

Параўнальная характарыстыка паняцця «грамадзянін» у гістарычным разуменні ў Антычных дзяржавах і дзяржавах Старажытнага Усходу дазваляе прасачыць карэннае іх адрозненне. Калі ў дзяржавах Грэцыі і Рыма азначэннем паняцця «грамадзянін» з'яўляецца прызнанне асобы саўдзельнікам дзяржаўнага жыцця, які валодае не толькі абавязкамі, але і правамі, то ў краінах Усходу яно характарызуецца цвёрдай падпарадкаванасцю асобы дзяржаве. Гэта адрозненне звязана з комплексам геаграфічных,

эканамічных і культурных умоў існавання краін старажытнага Усходу.

Новыя сацыяльна-эканамічныя ўмовы ў Еўропе ў эпоху Сярэднявечча (V–XVII стст.) расставілі іншыя акцэнтны ў грамадскім і палітычным жыцці дзяржаў. Перш за ўсё гэта фарміраванне сацыяльных гуртоў і класаў, кіруючая роля ў жыцці сярэднявечнага чалавека царквы, якая не толькі рэгламентавала штодзённасць тагачасных жыхароў, але і фарміравала раўнадушнае стаўленне да зямнога жыцця. Безумоўна, у нетрах феадальнага грамадства ідэя выхавання грамадзянскасці жыла. Яна існавала на фоне бязлітаснай барацьбы гарадоў за незалежнасць, фарміравання цэнтралізаваных дзяржаў, распаўсюджвання ерасей і войнаў за нацыянальную незалежнасць. Усе гэтыя працэсы без выражанай нацыянальнай самасвядомасці, патрыятызму, патрэбнасці ў служэнні айчыне былі б беспадстаўныя.

Далейшае развіццё педагагічных пазіцый на праблему фарміравання асобы грамадзяніна, імкненне да дэмакратызацыі грамадства прывялі да ідэй вялікага чэшскага педагога Я. А. Каменскага аб тым, што выхаваўчыя праблемы ўваходзяць у рамкі дзяржаўных інтарэсаў, не абмяжоўваюцца саслоўнай і нацыянальнай прыналежнасцю. Тлумачылася гэта ўздымам у эканоміцы і актывізацыяй грамадска-палітычнага жыцця ў гарадах, пачаткам фарміравання новай ідэалогіі – гуманізму.

Паняцце «грамадзянін» выступае ў буржуазную эпоху як «член дзяржавы» і выкарыстоўваецца ў якасці сіноніма вольнай і паўнамоцнай асобы.

Англійскі філосаф Дж. Лок вылучыў палажэнне аб «пераходзе чалавека ад натуральнага да грамадзянскага стану», прычым «грамадзянскі стан» з'яўляецца другасным выяўленнем асобы, сфарміраваным у працэсе мэтанакіраванага выхавання [7]. Ідэй Дж. Лока аб правах і свабодах асобы, аб суадносінах дзяржавы і грамадзяніна адыгралі значную ролю ў прававой, палітычнай і педагагічнай думках.

Найвялікшы ўклад у развіццё ідэй Асветы ўнеслі выдатныя дзеячы французскай філасофскай і педагагічнай думкі Вальтэр, К. А. Гельвецый, П. А. Гольбах, Д. Дэздро, Ш. Мантэск'е, Ж.-Ж. Русо. Асветнікам з найбольш левымі утапічнымі поглядамі з'яўляецца Марэлі. Ён лічыў, што неабходна забяспечыць усім права на працу і гарантаваць атрыманне дапамогі ад грамадства, варта абавязваць кожнага грамадзяніна займацца грамадска карыснай працай адпаведна сілам, здольнасцям і ўзросту.

Педагагічныя ідэі грамадзянскага выхавання прадстаўніка дробнай буржуазіі Ж.-Ж. Русо больш умераныя. Філосаф у многіх працах

указвае на неабходнасць выхавання грамадзяніна, але падкрэслівае, што гэта магчыма пры ўмове свабоды і роўнасці ўсіх людзей. У іншых умовах жыцця людзі, якія не маюць свабоды, не маюць і Айчыны, а значыць, не могуць быць і грамадзянамі. Ж.-Ж. Русо адмовіўся ад якога-небудзь трафарэта ў выхаванні, абвясціўшы, што дзіця павінна стаць тым, кім яму наканавана лёсам [6].

Філасоф і пісьменнік Д. Дідро лічыў галоўнай якасцю грамадзяніна здольнасць актыўна падтрымліваць існуючую ўладу. Задачай жа выхавальнікаў павінна стаць развіццё ў маладых людзей, у сабе дабрачыннасцей, якія спрыяюць умацаванню грамадства і дзяржавы [10].

Аналіз ідэй выхавання грамадзяніна ў эпоху Асветы пацвярджае, што цэнтральнае месца займалі праблемы чалавека і разуменне грамадзяніна як асобы, якая валодае асноўнымі жыццёвымі правамі і ўдзельнічае ў грамадска-палітычным жыцці сваёй краіны.

Родапачынальнік нямецкай класічнай філасофіі І. Кант (1724–1804) абгрунтоўвае тэзіс аб адзіным паходжанні людскіх рас, падкрэслівае, што ўсе людзі – грамадзяне свету. Прыярытэтнымі ў выхаванні грамадзянскасці ён лічыў агульначалавечыя каштоўнасці, якія збліжаюць людзей розных нацыянальнасцей. І. Кант быў упэўнены, што «матывацыяй» людской дзейнасці з'яўляецца абавязак перад Айчынай і грамадствам [5].

Неадназначную пазіцыю па выхаванні грамадзянскасці займалі прадстаўнікі утапічнага сацыялізму. Ю. У. Васількова ў залежнасці ад сацыяльна-эканамічнага становішча, палітычных задач, якія стаяць перад грамадствам, і ўласнага светапогляду сацыялістаў-утапістаў у дачыненні да грамадзянскага выхавання ўмоўна падзяляе на тры групы. *Першая група* – Т. Мор (1478–1535) і Т. Кампанела (1568–1639). Выхаванне яны вылучалі як «праблему сацыяльную» [4, с. 40]. *Другая* – Дж. Лільберн (1614–1657) і Дж. Уінстэнлі (1609–1652) у Англіі, Ж. Мілье (1664–1729), Г. Б. Маблі (1709–1785) і Г. Бабеф (1760–1797) у Францыі. У іх ідэя выхавання грамадзяніна выяўляецца на ўзроўні ўзаемаадносін чалавек – грамадства – улада. І ўжо тады ў сацыялістаў-утапістаў прасочвалася думка аб неабходнасці ідэалагічнага ўплыву на чалавека з боку дзяржавы [4]. *Трэцяя* – А. дэ Сен-Сімона (1760–1825), Ш. Фур'е (1772–1837) і Р. Оўэн (1771–1858). Яны прымалі выхаванне грамадзянскасці, накіраванае на прытрымліванне прынятых грамадствам законаў і правіл паводзін і «фарміраванне здольнасці ў грамадзян прыносіць карысць дзяржаве сваёй працай» [4].

Айчынныя культурна-педагагічныя традыцыі сведчаць, што на ўсіх этапах развіцця расійскай

адукацыі канцэпцыя «разумнага грамадзянскага і народнага выхавання», заснаваная на ідэях служэння Айчыне, мела вялікую папулярнасць.

Грамадзянскім гучаннем была напоўнена ўся навуковая і асветніцкая дзейнасць М. В. Ламаносава: сваё жыццё ён поўнасю прысвяціў служэнню Айчыне, ва ўсіх яго творах гучыць патрыятызм як асноўная грамадзянская рыса кожнага рускага чалавека.

З рэвалюцыйнай сілай фарміравалася асноўная задача выхавання ў А. М. Радзішчава: «Фарміраваць чалавека з грамадзянскай свядомасцю, высокімі духоўнымі якасцямі, які любіць сваю Айчыну» [9, с. 284]. Гэтыя думкі ён выказаў у філасофскім трактаце «Аб чалавеку, аб яго смяротнасці і бессмяротнасці», у артыкуле «Гутарка аб тым, што ёсць сын Айчыны», у якой створаны зборны вобраз «сына Айчыны (патрыёта)».

Найважнейшым вынікам развіцця сацыяльна-педагагічнай думкі XVIII ст. з'явіўся выразна сфарміраваны ідэал грамадзяніна. Найперш, гэта вольная асоба, якая валодае такімі якасцямі, як мужнасць, бадзёрасць духу, здольнасць да пераадолення жыццёвых цяжкасцей, гатоўнасць да ўзброенай абароны бацькаўшчыны і асабістай вартасці, гонару. Асоба гэта мае грамадскую прыроду і адданая грамадзянскаму абавязку, нацыянальным і сямейным традыцыям. Асноўнай якасцю асобы грамадзяніна з'яўляецца патрыятызм.

У першай чвэрці XIX ст. грамадзянскае выхаванне ў Расіі як сістэма фарміруецца не ў дзяржаўнай школе, а ў сферы дзейнасці грамадскіх арганізацый, што былі ў апазіцыі да існуючай улады.

У другой палове XIX ст. рэвалюцыянеры-дэмакраты, погляды і дзейнасць якіх склалі новы кірунак у развіцці ідэі грамадзянскага выхавання ў Расіі, сцвярджалі, што школа павінна сфарміраваць чалавека, занепакоенага грамадскімі справамі, арыентаванага на паляпшэнне жыцця не шляхам стварэння, а шляхам яго разбурэння, у імя ідэі аб усеагульнай сацыяльнай роўнасці (В. Р. Бялінскі, А. І. Герцэн, М. А. Дабралюбаў, М. Г. Чарнышэўскі). В. Р. Бялінскі пісаў: «Грамадзянскасць неаддзельная ад чалавечнасці, маральнасці, культуры. Немагчыма любоў да Бацькаўшчыны, калі ў дзіцяці няма любові да сваёй малой айчыны, прыроды, роднага боку. Немагчыма любіць народ, калі не любіш бацькоў, не паважаеш сталых і аднагодкаў» [13]. М. Г. Чарнышэўскі і М. А. Дабралюбаў навукова абгрунтавалі праблему выхавання грамадзяніна. Яны звязвалі яе з вырашэннем сацыяльных праблем – адменай прыгоннага права і пераходам да сацыялізму, разумеючы яго утапічна.

Канцэпцыя педагогаў-гуманістаў, якія стаялі на пазіцыях лібералізму, будавалася зыходзячы з прынцыпу, сфармуляванага В. Р. Бялінскім: спачатку неабходна выхаваць чалавека і толькі потым – грамадзяніна. «Маральныя асновы асобы чалавека, – сцвярджаў ён, закладваюцца ў сям’і, а задача навучальных устаноў – зрабіць іх грамадзянамі, членамі дзяржавы на ўсіх яе прыступках. Хто не стаў добрым чалавекам, той дрэнны грамадзянін» [2, с. 137].

Вялікі рускі педагог XIX ст. К. Дз. Ушынскі не аддзяляў высокамаральнае ад грамадзянскага, яны звязваліся ў адзінае ў ідэі «народнасці» выхавання. Знаўца еўрапейскай цывілізацыі, асабліва таго, што было звязана з адукацыяй і выхаваннем, ён адзначаў: «Самае рэзкае, найбольш адметнае адрозненне заходняга выхавання ад нашага заключаецца ў тым, што чалавек заходні, не толькі адукаваны, але нават напалову адукаваны, заўсёды ўсяго больш і ўсяго бліжэй знаёмы са сваёй Айчынай: з роднай яго мовай, літаратурай, гісторыяй, географіяй, статыстыкай, палітычнымі зносінамі, фінансавым становішчам і г. д., а рускі чалавек усяго меней знаёмы менавіта з тым, што ўсяго да яго бліжэй, са сваёй Бацькаўшчынай і з усім, што да яе стасуецца» [14, с. 279].

У пачатку XX ст. Расіі былі патрэбны адукаваныя энергічныя людзі з грамадска актыўнай жыццёвай пазіцыяй, здольныя ва ўмовах самадзяржаўя змагацца за канстытуцыйныя правы новых класаў.

Рэвалюцыйныя падзеі 1917 г. паставілі пытанне аб выхаванні грамадзянскасці з новай вастрынёй. У першыя гады рэвалюцыі ва ўзнікшай дыскусіі прынялі ўдзел прафесійныя педагогі П. П. Блонскі, К. Н. Вентцаль, І. І. Іарданскі, П. Ф. Капцераў, прафесійныя рэвалюцыянеры Н. К. Крупская, А. В. Луначарскі, М. М. Пакроўскі.

Вывучэнне прац П. П. Блонскага і С. Ц. Шацкага паказала, што аўтары не былі праціўнікамі грамадзянскага выхавання. Яны выступалі супраць грамадзяніна сучаснай ім дзяржавы як апаненты ідэалогіі бальшавізму, лічачы, што паняцце «грамадзянскае выхаванне» не проста непаруйна звязана з «духоўным выхаваннем», але і з’яўляецца паняццем для яго раўназначным.

У сярэдзіне 20-х гг. супраціўленне апанентаў таталітарнай канцэпцыі грамадзянскага выхавання было зламана і ў краіне ўсталявалася безальтэрнатывнае разуменне грамадзяніна як чалавека, які прыносіць карысць свайму класу, служыць партыі і яе правадырам. Імкненне ўключыць у рэвалюцыйны працэс моладзь вызначала задачу фарміравання якасцей грамадзяніна, які жыве бы, па выказванні А. В. Луна-

чарскага (1927 г.), грамадскім жыццём значна больш, чым асабістымі інтарэсамі.

Такім чынам, савецкі грамадзянін выхоўваўся ў духу апанавання марксісцкай, камуністычнай ідэалогіяй і маральнасцю, у духу адданасці яе ідэалам, з агульначалавечых якасцей у ім павінны былі быць выхаваны любоў да працы, сумленнасць, справядлівасць, патрыятызм, гэтак значыць усе тыя якасці, якія прынята вызначаць як служэнне Айчыне.

Асобае месца ў грамадзянскім выхаванні займае педагогічная спадчына А. С. Макаранкі (1888–1939). Лічачы, што выхаванне чалавека заўсёды адпавядае «патрэбам грамадства», ён пісаў: «Мы павінны выхоўваць грамадзяніна Савецкага Саюза. У нашу вялікую эпоху трэба выхоўваць грамадзяніна, вартага гэтай эпохі» [8, с. 29]. А. С. Макаранка паказваў, якім чынам на практыцы павінна быць рэалізавана задача выхавання грамадзяніна. Перш за ўсё, ён вызначаў выхаванне грамадзяніна як палітычную мэту, якая стаіць не толькі перад дзяржавай, але і перад кожнай адукацыйнай установай, кожным настаўнікам. Педагог заклікаў разглядаць чалавека не як ізаляванага індывіда, а як члена грамадства, у якім асоба імкнецца развіваць індывідуальныя здольнасці, пры гэтым паказваў, што асоба фарміруецца ў працэсе сталай адаптацыі да канкрэтных сацыяльна-эканамічных і грамадска-палітычных зносінаў. Адпаведнасць светапогляду, прававой свядомасці і паводзін чалавека існуючым у грамадстве зносінам, яго маральным і прававым нормам стварае неабходную ўнутраную ўстойлівасць, моцны фундамент для нармальнага існавання грамадзяніна і развіцця яго духоўнай сферы.

Варта адзначыць, што тэорыя і методыка, якія склаліся ў гэты час у выхаванні, нацэлявалі на разгляд выхавання грамадзяніна як «заказ грамадства», падрыхтаваць маладога чалавека да жыцця ў грамадстве.

У педагогічнай тэорыі і практыцы адным з найбольш яркіх прыкладаў абуджэння грамадзянскага сумлення быў В. А. Сухамлінскі. Ён напоўніў глыбокім духоўным сэнсам паняццёў «грамадзянскасць», «патрыятызм», разглядаючы іх у адзінстве з іншымі агульначалавечымі маральнымі якасцямі, нацыянальнай самасвядомасцю, вартасцю асобы.

Па яго меркаванні, найбольш важкая вартасць асобы – гэта ўменне спалучаць уласныя патрэбнасці з грамадскімі, а неабходнай і галоўнай якасцю грамадзяніна ён называў «усведамленне свайго абавязку» перад грамадствам і клопатам пра яго. В. А. Сухамлінскі пісаў: «У клопаце пра ўсеагульны дабрабыт выяўляецца сапраўдная грамадзянскасць» [12]. Адна з галоўных заслуг В. А. Сухамлінскага скла-

даецца ў тым, што ён не толькі вывучыў, але і выкарыстаў у сваёй педагогічнай практыцы багатую філасофска-педагогічную спадчыну мінулага. Адным з першых ён прышоў да высновы аб узроставым падыходзе да выхавання грамадзянскасці. В. А. Сухамлінскі развіў ідэю А. С. Макаранкі аб тым, што калектыў з'яўляецца першай школай грамадзянскасці, што ў ім фарміруюцца якасці грамадзяніна, выходзяць адказнасць за ўласную працу, паводзіны, за добрабыт людзей, з якімі асоба ўступае ў няпростыя ўзаемаадносіны.

Аналіз прац В. А. Сухамлінскага паказаў, што грамадзянскасць, па меркаванні педагога, уключае:

- успрыманне індывідам сваёй прыналежнасці да калектыву і грамадства;
- патрэбнасць асобы дзейнічаць у адпаведнасці з этычнымі нормама;
- патрэбнасць у самавыяўленні праз грамадска значныя якасці асобы;
- патрэбнасць быць усюды і ва ўсім чалавекам і грамадзянінам.

З гэтага вынікае, што грамадзянскасць выступае сувязным звяном у жыцці грамадскіх і асабістых патрэб і інтарэсаў, а выхаванне грамадзянскасці як цэласнай якасці асобы выяўляецца пад уплывам і пры выкарыстанні ведаў чалавека, яго грамадскага вопыту, асабістых патрэб самасвядомасці, пачуццяў і волі.

Педагогічнае крэда В. А. Сухамлінскага: выхаваць грамадзяніна – значыць выхаваць сапраўднага чалавека. Ён абагульніў і сінтэзаваў тэарэтычны і практычны вопыт дзейнасці савецкай школы па грамадзянскім выхаванні, асаблівае месца надаў фарміраванню грамадзянскай пазіцыі дзіцяці, уплыву школы, сям'і, дзіцячых грамадскіх арганізацый на выхаванне грамадзянскасці.

Вядомы педагог быў упэўнены, што дзяцей трэба вучыць «грамадзянскаму бачанню» свету, грамадзянскаму ўспрыманню сваіх думак і ўчынкаў. Гэта ён выдатна рэалізаваў у сваёй педагогічнай дзейнасці.

Пасля В. А. Сухамлінскага ніводнаму вядомаму педагогу не атрымалася падняць грамадзянскае выхаванне моладзі на адэкватную па яго значэнні вышыню. Ён стаў апошнім у савецкай сістэме выхавання, хто ўзбагаціў ідэі і практыку грамадзянскага выхавання моладзі А. С. Макаранкі.

У 60-я гг. пачынаюць інтэнсіўна даследавацца розныя аспекты выхавання грамадзянскасці. Растлумачыць гэты інтарэс большасці педагогаў да дадзенай праблемы можна, калі звярнуцца да падзей, якія адбываліся ў другой палове 60-х гг. у савецкай дзяржаве. Умацаванні камандна-адміністрацыйнай сістэмы

ў краіне патрабавала інтэнсіўнай распрацоўкі праблем, звязаных з ідэалагічнымі і светапогляднымі кірункамі ў навучанні і выхаванні падрастаючага пакалення (М. І. Болдыраў, Э. І. Манасзон, Д. С. Якаўлева і інш.).

У 80-я гг. у айчынай педагогіцы складалася і сцвярджалася канцэпцыя, паводле якой грамадзянін – гэта асоба, надзеленая шэрагам маральных якасцей, уласцівых паняццю савецкага спосабу жыцця. Вядучымі якасцямі з'яўляліся ідэйна-палітычная перакананасць, грамадская і працоўная актыўнасць. Дадзеная пазіцыя знайшла выяўленне ў працах М. І. Болдырава, Б. З. Вульфава, Ф. Б. Гарэлік, У. І. Кожакар, А. Ф. Нікіціна, А. В. Івашчанка і Г. Л. Чорнага.

У пачатку 90-х гадоў востра паўстае праблема пошуку шляхоў рэалізацыі гармоніі інтарэсаў грамадства і асобы, і агульнаадукацыйная школа выступае як асноўны інстытут сацыялізацыі падрастаючага пакалення. Чым складаней эканамічнае і палітычнае становішча ў краіне, тым вастрыжэй паўстае праблема грамадзянскага выхавання падрастаючага пакалення ў грамадстве. Вывучэнню праблем выхавання грамадзянскасці ў гістарычным плане прысвечаны даследаванні Л. У. Кузняцовай, Р. Л. Раждзественскай. Асабліваю ўвагу надаюць праблеме засваення духоўных здабыткаў школьнай моладдзю А. А. Карасцялёва, М. І. Скамарохава, Н. У. Фралова. Вывучаюць разнастайныя аспекты даследчыкі-педагогі: В. У. Петрачэнка, М. М. Сядова, А. Т. Чычыкіна.

Знаёмства з навуковымі публікацыямі апошніх гадоў дазваляе адзначыць істотныя напрамкі па вызначэнні парадыгмы праблемы выхавання. Пераважаюць меркаванні і канцэпцыі, заснаваныя на гуманістычных ідэях. Гэта цалкам заканамерна. Па-першае, выхаванне ў аснове сваёй з'яўляецца гуманнай з'явай. Па-другое, у грамадстве доўгі час панавалі метады прымусу, што адмоўна адбілася на развіцці асобы і ў цэлым на ладзе жыцця. Па-трэцяе, абвешчаныя дэмакратычныя прыярытэты яшчэ слаба акрэслены і не даюць паўнаважнасці аддачы для разняволення чалавека, асабліва дзяцей, да таго ж цяжкі грамадскі крызіс не спрыяе рэалізацыі гуманістычных прыняццяў выхавання ў поўнай меры.

Праблема грамадзянскага выхавання моладзі шырока распрацоўваецца ў дысертацыйных даследаваннях. Знаёмства з імі прыводзіць да наступных высноў.

Па-першае, цікавасць да праблемы грамадзянскага выхавання моладзі актывізавалася, асабліва з другой паловы 90-х гг. Гэта зразумела, паколькі на фоне грамадскага крызісу даследчыкі імкнуліся больш канкрэтна адказаць на ўзнікшыя праблемныя пытанні. Па-дру-

гое, абсалютная большасць даследаванняў кандыдацкага ўзроўню, доктарскіх дысертацый (А. В. Бяляеў, А. С. Гаязаў) праводзіцца ў Расіі, слаба даследуецца праблема ў Беларусі. Патрэба, у даследаваннях пераважае разуменне грамадзянскага выхавання як працэсу фарміравання інтэгральнай якасці асобы – грамадзянскасці. Гэта правільны падыход, але звязаны з савецкім стэрэатыпам савецкага грамадзянскага выхавання.

Заслугоўваюць увагі працы сучасных беларускіх даследчыкаў В. В. Мартынавай «Фарміраванне грамадзянскасці падлеткаў у працэсе асваення сацыяльных роляў» (1994), С. Н. Захаравай «Фарміраванне ў будучага настаўніка гатоўнасці да грамадзянскай адукацыі школьнікаў» (2004) і А. У. Талкачовай «Педагагічныя ўмовы арганізацыі грамадзянскага выхавання малодшых школьнікаў» (2004).

У цяперашні час у педагагічнай навуцы склаўся шэраг падыходаў да праблем грамадзянскай адукацыі: філасофскі, агульнатэарэтычны, дыдактычны, светапоглядна-каштоўнасны.

З філасофскага пункту гледжання асвятляюць пытанні, звязаныя з каштоўнасца-сэнсавым вектарам грамадзянскай адукацыі, У. П. Тугарынаў, Л. Н. Буева, А. Г. Здравамыслаў, М. С. Каган, В. М. Сагатоўскі, У. А. Ядаў.

Разгляд праблемы фарміравання грамадзянскасці немагчымы без апоры на даследаванні ў галіне псіхалогіі асобы, яе жыццёвага шляху. Гэтым займаліся С. А. Рубінштэйн, К. А. Абульханова-Слаўская, якія разглядалі асобу як устойлівую сістэму характэрных для яе зносін; гэтыя зносіны стабільныя і складаюць «ядро» асобы. Змяненне асобы ў працэсе яе жыццядзейнасці адбываецца як пад уплывам часу, акалічнасцей, так і пад уплывам сутнасных сіл, якія пастаянна развіваюцца.

З пункту гледжання тэарэтычнага падыходу да праблемы грамадзянскай адукацыі найбольш цікавымі з'яўляюцца погляды Б. З. Вульфова, З. А. Мальковай, У. Ю. Тройцага, Г. Н. Філонава, В. М. Шэпель. Па іх меркаванні, неабходна стварэнне адукацыйнай сістэмы, пры якой навучэнцы засвойваюць родную культуру і мову, і ў той жа час змест адукацыі выводзіцца асобу ў культурную сусветную прастору. Такім чынам, мэтай адукацыйнай сістэмы з'яўляецца атрыманне паўнаважнай агульнай сярэдняй адукацыі і далучэнне дзяцей розных этнасаў да сваёй нацыянальнай культуры, мовы, гісторыі, традыцый.

Такім чынам, агульнасць інтарэсаў, улік псіхалага-педагагічных, фізіялагічных асаблівасцей узросту, арганізацыя вучнёўскага самакіравання, адзінства вербальных сродкаў уздзеяння на маладых людзей з арганізацыяй ду-

хоўнай дзейнасці, дэмакратызацыя школы, прызнанне асабістай волі ў спалучэнні з грамадзянскімі правамі і абавязкамі – гэта асноўныя педагагічныя ўмовы выхавання грамадзянскасці.

Вывучэнне філасофскай, гістарычнай, псіхалага-педагагічнай навуковай літаратуры дазваляе зрабіць выснову, што вытокі праблемы выхавання грамадзянскасці знаходзяцца ў сацыяльна-эканамічных, грамадскіх і палітычных зносінах. Вялікі ўплыў на змяненне тэорыі выхавання грамадзянскасці робяць ідэалагічныя погляды мысліцеляў, іх разуменне сутнасці ідэалаў чалавека, грамадства.

ЛІТАРАТУРА

1. *Аристотель*. Политика; Афинская политика. М., 1997.
2. *Белинский В. Г.* Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей // Белинский В. Г. Избранные сочинения. М., 1982.
3. *Васильев Н. И.* Педагогические условия формирования и развития гражданских качеств старшеклассников (на материалах внеклассной работы по истории и психологии): дис. ...канд. пед. наук. Якутск, 1995.
4. *Василькова Ю. В.* Социалисты-утописты об образовании и воспитании. Идеал человека будущего. М.: Педагогика, 1989.
5. *Кант И.* Трактаты и письма. М., 1980.
6. *Корнетов Э. Б.* Свободное воспитание. Хрестоматия. М., 1995.
7. *Локк Д.* Избранные философские произведения. В 2 т. М., 1960. Т. 1.
8. *Макаренко А. С.* Воспитание гражданина: сб. М., 1988.
9. *Радищев А. Н.* Беседа о том, что есть сын Отечества // Избранные философские и общественно-политические произведения. М., С. 278–287.
10. Советская историческая энциклопедия. В 16 т. М., 1976.
11. *Стронин А. И.* Этика гражданственности // Вестник Московского университета. 2000. № 1.
12. *Сухомлинский В. А.* Рождение гражданина. М., 1971.
13. Умом и сердцем. Мысли о воспитании. М., 1985.
14. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения. М., 1954. Т. 11.

SUMMARY

The article studies philosophical and psycho-pedagogical approaches to the problem of formation of civic obligations. The modern works on the problem of civic education of the youth, carried out under the circumstances of humanization and democratization of the society, are analysed. The author emphasizes that the ideological views of the thinkers, their understanding of the essence of a man's ideal and the arrangement of a society influence the changing of the theory of civic obligations upbringing.

СЕМАНТЫЧНАЯ СЕТКА ДЫДАКТЫЧНЫХ ПАНЯЦЦЯЎ ЯК АСНОВА ПРАЦЭСУ ІХ ФАРМІРАВАННЯ Ў СТУДЭНТАЎ

Дыдактычныя паняцці ўяўляюць адзін з важнейшых кампанентаў сістэмы педагагічных ведаў, яны складаюць аснову навуковай мовы дыдактыкі. Засваенне дыдактычных паняццяў студэнтамі адыгрывае выключную ролю ў станаўленні іх як будучых педагогаў.

Праблема пабудовы сістэмы дыдактычных паняццяў вывучалася ў даследаваннях В. І. Гінецыянскага [1], В. В. Краеўскага [2], І. Я. Лернера [3] і інш. Праведзены намі кантэнт-аналіз [4] пацвердзіў, што пры апісанні дыдактычных паняццяў даследчыкі найбольш увагі аддавалі іх азначэнню і зместу. Сувязі паміж паняццямі вызначаюць або трансцэндэнтальна, або праз аб'ёмы паняццяў. З-за недастатковага раскрыцця сутнасці адносін паміж дыдактычнымі паняццямі іх нельга разглядаць як сістэму. Гэта адлюстроўваецца на якасці засваення дыдактычных паняццяў студэнтамі. Эксперымент дазволіў выявіць, што большасць студэнтаў засвойваюць паняцці ў асноўным ізалявана, як адасобленыя вобласці ведаў, сістэма дыдактычных паняццяў успрымаецца імі як сукупнасць паняццяў. Для павышэння якасці іх засваення неабходна стварэнне такой сістэмы дыдактычных паняццяў, якая акцэнтуюе не толькі склад паняццяў, але і структуру іх узаемасувязі.

У кантэксце псіхасемантычнай парадыгмы псіхафізіялагічнай асновай працэсу фарміравання паняццяў з'яўляюцца кагнітыўныя рэпрэзентатыўныя структуры, што служаць асноўнымі сродкамі пазнання рэчаіснасці. Псіхафізіялагічныя даследаванні сведчаць, што ў памяці чалавека фіксуецца не асобныя кампаненты ўспрыманняў, а пэўны вынік разумовай інтэграцыі гэтых кампанентаў. Паняцці існуюць у свядомасці не адасоблена, а ў сувязі, і ствараюць семантычную прастору. Адною з мадэлей арганізацыі памяці чалавека з'яўляецца семантычная сетка. З яе дапамогай магчыма апісаць любую феноменалогію ведаў, у тым ліку сістэму паняццяў.

У педагогіцы тэрмін «паняцце» звычайна трактуецца з пункту гледжання класічнага падыходу як «форму навуковага ведавання, в якой раскрываецца сутнасць пазнаваемых прадметаў і явлений і якая выражаецца ў выглядзе законаў, правіл, вывадаў і другіх тэарэтычных абагульненняў» [5, с. 167]. Дасягнуць аспектнай чыстаты і прадметнай дакладнасці ў педагогіцы дастаткова складана ў сілу асаблівасцей

яе як гуманітарнай навукі. Гуманітарныя навукі развіваюцца ў логіцы культурадыгмы, што прадуладжвае апору ў развіцці не толькі на ўнутраныя механізмы, але і на кантэксты [6].

На ўзроўні асаблівага спецыфіка дыдактычнага паняцця вызначаецца перш за ўсё спецыфікай навучання. Навучанне з'яўляецца штучнай, сацыяльна-тэхнічнай або сацыяльнай сістэмай. У сацыяльна-тэхнічных сістэмах суб'ектыўнае пераважае над аб'ектыўным, эўрыстычнае над фармальным. Гэтыя сістэмы змяняюцца з цягам часу як самі па сабе, так і ў выніку ўздзеяння на іх. Праблемы, іманентныя навучанню, нельга аднесці да такіх, у якіх ясна вызначаны набор мэт і абмежаванняў [7]. З гэтым звязана некаторая расплыўчатасць дыдактычных паняццяў.

Для таго каб у дыдактычным паняцці раскрывалася сутнасць вывучаемай з'явы ці прадмета, улічваліся розныя культурадыгмальныя кантэксты, прапануем разглядаць яго як аб'ект-сістэму. Пры такім падыходзе выдзяляюцца найбольш істотныя прыметы, пазнанне якіх дазваляе растлумачыць астатнія ўласцівасці і адносіны. Сукупнасць ведаў аб з'яве або прадмеце прымае від сістэмы лагічна ўзаемасвязаных суджэнняў. Дэфініцыя паняцця ізаморфна адлюстроўвае сістэму ведаў аб аб'екце і разглядаецца як асноўны змест паняцця.

Кантэнт-аналіз дыдактыкі [4] вызначыў, што ў ёй выкарыстоўваюцца наступныя паняцці: навучанне, працэс навучання, мэта навучання, змест адукацыі, метады навучання, прыёмы навучання, сродкі навучання, арганізацыйныя формы, выкладанне, вучэнне, засваенне, вучэбны матэрыял, вучэбны прадмет, эфектыўнасць навучання і якасць навучання. Структурны аналіз асноўнага зместу некаторых паняццяў на аснове даследавання І. Я. Лернера прыведзены ў табліцы.

Дыдактычныя паняцці звязаны паміж сабой. Сувязі ўстанаўліваюцца праз суаднесенне адносін паміж істотнымі прыметамі. Адносіны паняцця з іншымі паняццямі вызначаюць яго месца ў сістэме дыдактычных паняццяў. Паміж дыдактычнымі паняццямі намі выяўлены наступныя віды адносін, зыходзячы з пазіцыі [8]: класіфікацыйныя («род – від», «частка – цэлае», «быць часткай»); прыметавыя («мець прымету», «мець значэнне прыметы»); параўнальныя («параўнанне»); прыналежныя («належаць»); часавыя («быць раней»); каўзальныя («быць мэтай», «мець мэту»); інструментальныя

(«быць інструментам», «быць дапаможным сродкам», «служыць для»); інфармацыйныя («быць атрымальнікам»).

Пры стварэнні сістэмы паняццяў узнікае праблема складанасці выдзялення першасных, радавых і відавых паняццяў. У інжынерыі ведаў [8] дадзена праблема вызначаецца як «угадванне» пачатковага ўзроўню дэталізацыі: прапануецца вырашыць, якое паняцце лічыць першасным, якое радавым, якое відавым, вызначыць неабходны ўзровень дэталізацыі паняццяў і прыняць гэтыя даныя за зыходныя ўмовы. На гэтай аснове фарміруецца сістэма паняццяў: для кожнага канцэпта выясняецца, ці лічыць яго паняццем, атрыбутам, або ён вызначае сувязь устаноўленых паняццяў. Гэта з'яўляецца прадпасылкай пабудовы семантычнай сеткі паняццяў канкрэтнай вобласці ведаў. Пабудаваная семантычная сетка забяспечвае дастаткова ясную схему ўяўлення ведаў і механізм іх узаемасувязі.

Упершыню намі рэалізавана ідэя стварэння семантычнай сеткі для прадстаўлення дыдактычных паняццяў у выглядзе кагнітыўнай структуры. У адпаведнасці з даследаваннямі [2–3], у якасці зыходных умоў былі выбраны наступныя: першаснае паняцце – «навучанне»; яго радавая прымета – сумесная дзейнасць навучаемых і навучаючых па перадачы і засваенні сацыяльнага вопыту; відавая адрозненні – ператварэнне грамадскага вопыту ў набытак індывіда, арганізацыя вучэбна-пазнавальнай дзейнасці і паскораная перадача сацыяльнага вопыту маладому пакаленню.

Пабудова семантычнай сеткі дыдактычных паняццяў на аснове выбраных зыходных умоў

адбывалася наступным чынам: кожнае разглядаемае дыдактычнае паняцце задавала сваю вяршыню. Затым аналізу падвяргалася радавая прымета паняцця: калі сярод вяршынь сеткі такой прыметы не было, тады яна задавала ўласную вяршыню. Адносіны паміж разглядаемым паняццем і яго радавой прыметай абзначалася дугой «род – від». У далейшым пачынаўся прыцыпе аналізавалася кожная відавая прымета паняцця і ўстанаўліваўся тып адносін паміж імі і ўжо існуючымі вяршынямі сеткі. Вызначэнне «навучання» ў якасці першаснага паняцця абумовіла асноўныя вяршыні семантычнай сеткі.

Семантычная сетка дыдактычных паняццяў прадстаўлена на рыс. 1. Вяршыні, што пазначаны тлуста, уяўляюць дыдактычныя паняцці, астатнія вяршыні адлюстроўваюць іх прыметы. Накіраванасць дуг, што аб'ядноўваюць вяршыні, указвае накіраванасць абзначаных адносін, а не накіраванасць узаемадзеяння. Пры ўстанаўленні адносін паміж вяршынямі перавага аддавалася тым, якія дакладней адлюстроўвалі сутнасць сувязі.

У працэсе пабудовы сеткі намі выяўлены паняцці двух тыпаў: паняцці, якія дапаўняюць семантычную сетку шляхам спараджэння новых вяршынь і істотных адносін (расшыраюць сетку), і паняцці, якія звязаны з паняццем «навучанне» або яго прыметамі праз ужо зададзеныя паняцці (удакладняюць сетку). Паняцці, што расшыраюць сетку, выступаюць у ролі першасных для паняццяў, якія ўдакладняюць сетку. Структура адносін паміж імі вызначалася як кластэр з цэнтральным сістэмастваральным паняццем.

Табліца

Структурны аналіз асноўнага зместу дыдактычных паняццяў (фрагмент)

Паняцце	Радавая прымета	Відавое адрозненне	Дэфініцыя
Працэс навучання	Мэтанакіравана паслядоўная змена вучэбных задач і змяненне ўсіх элементаў навучання	Ператварэнне грамадскага вопыту ў набытак індывіда. Арыентацыя на фарміраванне ўласцівасцей навучаемых	Мэтанакіравана паслядоўная змена вучэбных задач і змяненне ўсіх элементаў навучання, арыентаванае на фарміраванне ўласцівасцей навучаемых у выніку іх дзейнасці па засваенні зместу сацыяльнага вопыту (адукацыі)
Змест адукацыі	Асновы сацыяльнага вопыту	Праграміруемаць і педагогічная адаптаванасць. Ператварэнне грамадскага вопыту ў набытак індывіда. Наліжыць засваенню	Праграміруемыя і педагогічна апрацаваныя (адаптаваныя), у меру ўсведамлення, асновы сацыяльнага вопыту, якія падлягаюць арганізаванаму навучаючымі засваенню навучаемымі (маладым пакаленнем)
Метад навучання	Сістэма паслядоўнага ўзаемадзеяння навучаючых і навучаемых	Ператварэнне грамадскага вопыту ў набытак індывіда. Арганізацыя засваення зместу адукацыі	Сістэма паслядоўнага ўзаемадзеяння навучаючых і навучаемых, накіраваная на арганізацыю засваення зместу адукацыі
Арганізацыйныя формы	Характар зносін	Мэтанакіраванасць і фарміруемаць. Працэс узаемадзеяння настаўніка і вучняў. Размеркаванне вучэбна-арганізацыйных функцый. Выбар і паслядоўнасць звёнаў вучэбнай работы. Рэжым	Мэтанакіравана фарміруемы характар зносін у працэсе ўзаемадзеяння настаўніка і вучняў, які адрозніваецца размеркаваннем вучэбна-арганізацыйных функцый, выбарам і паслядоўнасцю звёнаў вучэбнай работы і рэжымам – часавым і прасторавым

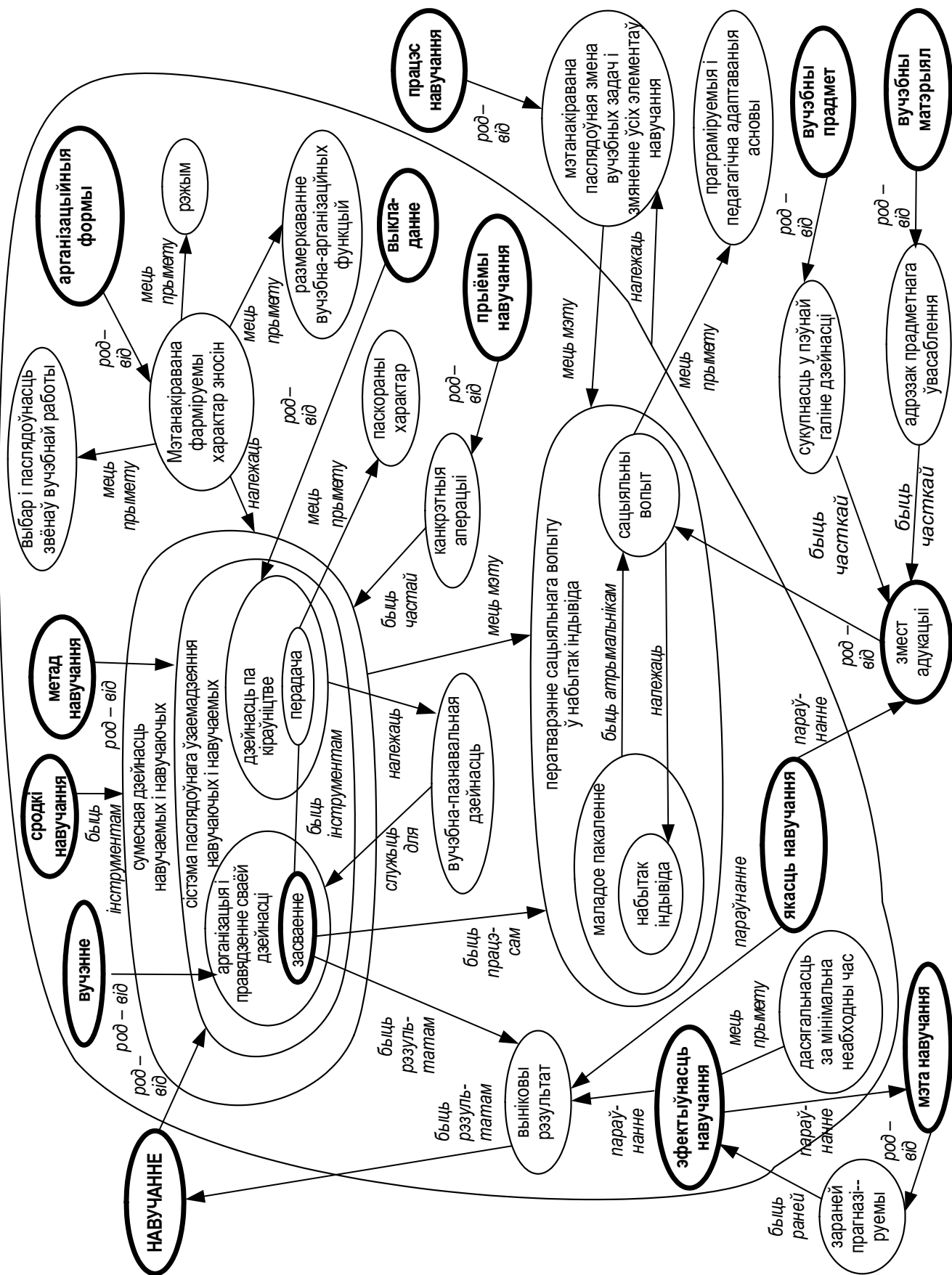


Рис. 1. Семантычная сетка дыдактычных паняццяў

Таблиця 2

Змест абагачонай сістэмы дыдактычных паняццяў

Цэнтральнае паняцце	Вытворныя паняцці (па сістэме І. Я. Лернера)	Абагачэнне сістэмы паняццяў
Навучанне	Мэта навучання	Сістэма навучання, прынцыпы навучання, заканамернасці навучання, віды навучання, тэхналогія навучання, мадэль навучання, самаадукацыя
Працэс навучання	Сродкі навучання, эфектыўнасць навучання, якасць навучання	Дыягностыка навучання
Змест адукацыі	Вучэбны прадмет, вучэбны матэрыял	Вучэбная праграма, вучэбны план, падручнік, вучэбны дапаможнік
Метад навучання	Вучэнне, выкладанне, засваенне, прыём навучання	Вучэбная задача, самастойная работа
Арганізацыйныя формы	–	Агульныя формы арганізацыі навучання, унутраныя формы арганізацыі навучання, знешнія формы арганізацыі навучання

У семантычнай сетцы наступныя дыдактычныя паняцці, якія назвалі цэнтральнымі, вызначаюць кластэр: навучанне, працэс навучання, метады навучання, змест адукацыі, арганізацыйныя формы. Семантычная сетка, якая складаецца з гэтых паняццяў, адлюстроўвае сістэму асноўных дыдактычных паняццяў. Вызначэнне цэнтральных дыдактычных паняццяў у кантэксце праблемы іх засваення студэнтамі з'яўляецца адным з варыянтаў размеркавання прыярытэтаў пры вывучэнні паняццяў.

На аснове праведзенага намi даследавання [4] ажыццёўлена абагачэнне сістэмы дыдактычных паняццяў, змест якой прадстаўлены ў табл. 2. Абагачоная сістэма дыдактычных паняццяў з'яўляецца адкрытай. Яна выступае аб'ектам далейшага вывучэння і канстрування.

Прапанаваны падыход да стварэння сістэмы паняццяў з'яўляецца перспектыўным у кантэксце праблемы засваення дыдактычных паняццяў студэнтамі, паколькі з'яўляецца асновай новай метадыкі фарміравання паняццяў у студэнтаў, што прадугледжвае апору на кагнітыўныя структуры. Семантычная сетка можа з'яўляцца сродкам фарміравання дыдактычных паняццяў у студэнтаў, метадам аб'ектыўнай дыягностыкі ступені іх сфарміраванасці, а таксама задаваць патрабаванні да засваення сістэмы паняццяў.

ЛІТАРАТУРА

1. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
2. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М., 1977.
3. Лернер И. Я. К вопросу о категориальном аппарате теории процесса обучения // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: межвуз. сб. науч. тр. Челябинск, 1988. С. 39–46.
4. Пунчик В. Н. Определение системы основных понятий дидактики на основе контент-анализа // Интеграция педагогической науки и практики как доминирующий фактор развития образования XXI века: методология, теория, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Мн., 2003. С. 60–62.
5. Харламов И. Ф. Педагогика. Мн., 1998.
6. Цыркун И. И. Инновационные ориентиры повышения качества педагогического образования // Адукацыя і выхаванне. 2002. № 1. С. 16–19.
7. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2001.
8. Червинская К. Р. Компьютерная психодиагностика. СПб., 2003.

SUMMARY

The approach to the construction of the system of didactic concepts on the basis of semantic model knowledge organization is offered. The basis features of didactic concepts are revealed, the structural analysis of their substance is considered, the semantic network of didactic concepts is constructed, the system of the basis didactic concepts is determined.

УДК 378.14–057.87

К. М. Арцямёнак

ДЫЯГНАСТЫЧНАЯ КАМПЕТЭНТНАСЦЬ СТУДЭНТАЎ У СФЕРЫ АРГАНІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ВУЧНЯЎ ЯК СІСТЭМА

Эфектыўнасць арганізацыі працэсу навучання вучняў у сучаснай школе ў многім вызначаецца здольнасцю педагога ажыццяўляць сістэмную педагагічную дыягностыку. О. А. Абдуліна [1] выдзяляе «скразныя» ўменні педагагічнай дзейнасці, да якіх адносяць арганізатарскія і дыягнастычныя ўменні. Эфектыўнасць арганізатарскай дзейнасці ў многім абумоўлена ўзроўнем валодання настаўнікам дыягнастычнай дзейнасцю.

Аналіз праблемы пацвердзіў, што дыягнастычным уменням настаўніка адводзіцца важная роля [1–5]. Аднак пры распрацоўцы прафесіяграмы будучага настаўніка дыягнастычны кампанент педагагічнай дзейнасці асабліва не выдзяляецца [5]. Пры прафесійнай падрыхтоўцы студэнтаў фарміруюцца толькі асобныя аперацыі ў вобласці педагагічнай дыягностыкі, напрыклад уменні: устанаўліваць індывідуальную своеасаблівасць чалавека; здабываць і інтэрпрэтаваць інфармацыю; аналізаваць учынкi выхаванцаў, бачыць за імі матывы; пранікаць у асобасную сутнасць іншых людзей [5].

З пункту гледжання сістэмнага аналізу асобу будучага настаўніка неабходна разглядаць як цэласны аб'ект даследавання, пры гэтым удзяляць галоўную ўвагу інтэгратыўным характарыстыкам, а не асобным яе кампанентам або элементам педагагічнай дзейнасці. У нашым даследаванні характарыстыка дыягнастычная кампетэнтнасць інтэгруе тэарэтычную і практычную гатоўнасць педагога да дыягнастычнай дзейнасці і ўключае асобныя асаблівасці студэнтаў.

Паняцце «кампетэнтнасць» мае міждысцыплінарны статус і складаную структуру. Аналіз псіхалага-педагагічнай літаратуры [5–9] пацвердзіў адсутнасць адзінства ў даследчыкаў адносна трактоўкі паняцця «прафесійная кампетэнтнасць педагога».

Пры мадэліраванні дыягнастычнай кампетэнтнасці ў студэнтаў будзем улічваць асаблівасці паняцця «прафесійная кампетэнтнасць», выяўленыя на аснове аналізу азначэнняў розных аўтараў.

Па меркаванні В. А. Сласцёніна, Я. М. Шыянава [5], прафесійная кампетэнтнасць – гэта *катэгорыя ацэнная*, што характарызуе ўзровень развіцця здольнасці ў спецыяліста выносіць кваліфікаваныя сужэнні, прымаць адэ-

кватныя і адказныя рашэнні, што прыводзяць да рацыянальнага дасягнення мэт. Яна праяўляецца як *мера рэзультатыўнасці дзейнасці* пры рашэнні прафесійных задач, што дае магчымасць характарызаваць шматузроўневыя прыметы дадзенай з'явы.

Прафесійную кампетэнтнасць спецыяліста В. В. Увядзенскі [6] прадстаўляе двума ўзаемазвязанымі ўзроўнямі: ключавыя і аперацыянальныя. Ключавыя кампетэнтнасці маюць двайную накіраванасць (на навучаючыхся на сябе) і складаюць аснову для распрацоўкі аперацыянальных кампетэнтнасцей педагога. Н. В. Кузьміна [8] выдзяляе асаблівасць ключавых кампетэнтнасцей, якая выражаецца ў накіраванасці на прадуктыўнае фарміраванне асобы другога чалавека, а таксама на рэалізацыю асобы самога настаўніка.

Вышэйназваныя аўтары характарызуюць прафесійную кампетэнтнасць як *інтэгратыўнае ўтварэнне*, якое праяўляецца як: складаны сінтэз суб'ектнага, аб'ектнага і прадметнага ў прафесійнай дзейнасці спецыяліста [9]; адзінства тэарэтычнай і практычнай гатоўнасці асобы да ажыццяўлення прафесійнай дзейнасці [5]; адзінства трыяды «веды, уменні, навыкі» і асобных характарыстык суб'екта [7].

Інтэграцыя кампанентаў рознай спецыфікі дазваляе нам разглядаць прафесійную кампетэнтнасць як *спецыфічную здольнасць*, што неабходна для эфектыўнага выканання канкрэтнага дзеяння ў канкрэтнай прадметнай вобласці і ўключае вузкаспецыяльныя веды, прадметныя навыкі, спосабы мыслення, а таксама разуменне адказнасці за свае дзеянні.

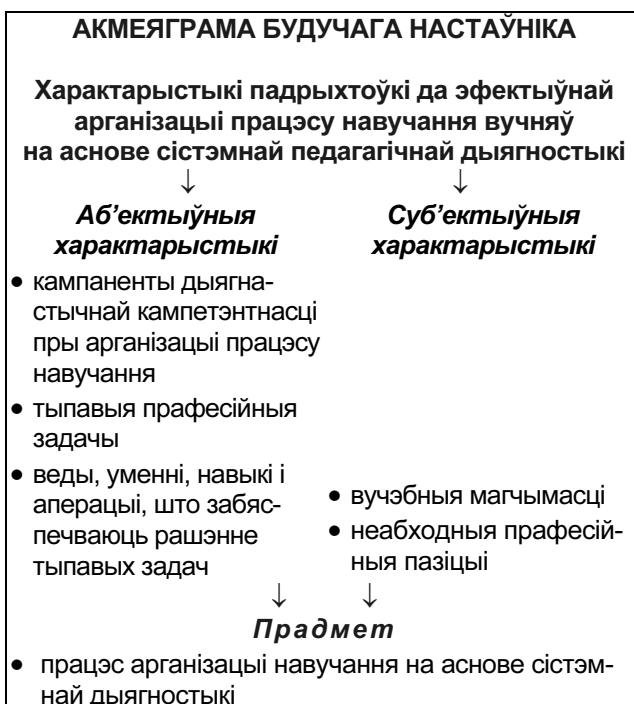
Аналіз дадзеных прац пацвердзіў, што дыягнастычная кампетэнтнасць з'яўляецца адной з ключавых прафесійных кампетэнтнасцей настаўніка і апасродкавана спецыфікай і зместам дыягнастычнай дзейнасці. Абапіраючыся на даследаванні А. М. Лявонцьева [10], мы разглядаем дыягнастычную кампетэнтнасць як складаны сінтэз суб'ектыўных і аб'ектыўных характарыстык дыягнастычнай дзейнасці, якія ў сукупнасці ствараюць яе прадмет, а менавіта працэс арганізацыі навучання вучняў на дыягнастычнай аснове. Тады, **дыягнастычная кампетэнтнасць** – гэта *інтэгратыўная ўстойлівая цэласная ўласцівасць асобы студэнта, якая прадугледжвае авалоданне ім*

сукупнасцю аб'ектыўных і суб'ектыўных характарыстык дыягнастычнай дзейнасці, што выражаюць меру эфектыўнасці арганізацыі працэсу навучання вучняў.

Сучасныя тэндэнцыі падрыхтоўкі спецыялістаў у галіне педагагічнай адукацыі абгрунтаваны падыходы, якія дазваляюць улічваць не толькі склад прафесійных ведаў, уменняў і навыкаў, але і асобныя характарыстыкі студэнтаў. Паколькі разглядаемая дзейнасць па арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі шматаспектная, таму пры мадэліраванні дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта мэтазгодна выкарыстаць акмеялагічны падыход.

Акмеялагічны падыход (Н. В. Кузьміна, І. Д. Багаева, А. А. Дзярках [8]) робяць акцэнт на раскрыцці псіхалагічных рэзерваў асобнага патэнцыялу прафесіянала – яго здольнасцей, кампетэнтнасці, на стымуляванні працэсаў самаразвіцця ў прафесійнай дзейнасці. Дадзены падыход дазваляе фарміраваць у спецыяліста здольнасць засвойваць на высокім узроўні ведаў, уменні ў вобласці педагагічнай дыягностыкі, ацэньваць вынікі, разумець фактары, што абумоўліваюць дадзены рэзультат, ажыццяўляць самадыягностыку, рэфлексію і самакарэкцыю ў дадзеным відзе прафесійнай дзейнасці.

Прадставім мадэль дыягнастычнай кампетэнтнасці ў студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў у выглядзе акмеяграфічнага апісання (рыс. 1).



Рыс. 1. Мадэль апісання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў з пазіцыі акмеяграфіі

У акмеяграме разгледжаны аб'ектыўныя, суб'ектыўныя характарыстыкі падрыхтоўкі студэнта да эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання вучняў на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі. **Аб'ектыўныя характарыстыкі:** структурныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці; тыпавыя прафесійныя задачы; сістэма ведаў, уменняў, навыкаў і аперацый у сферы арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі. **Суб'ектыўныя характарыстыкі:** індывідуальныя разнастайнасці асобы будучага настаўніка; узроўні яго вучэбных магчымасцей; неабходныя прафесійныя пазіцыі. **Прадмет** падрыхтоўкі студэнта – гэта засваенне ім працэсу арганізацыі навучання вучняў на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі. Якасць засваення дадзенага працэсу стварае пэўны ўзровень дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта.

Дыягнастычная кампетэнтнасць студэнта ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў у нашым даследаванні з'яўляецца дамінуючым параметрам. Неабходна ажыццяўляць аперацыяналізацыю вылучанага паняцця – выявіць структурныя кампаненты (крытэрыі), паказчыкі і ўзроўні. Гэта дазволіць вымераць узровень і дынаміку фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта.

У якасці метадалагічнага абгрунтавання пры аперацыяналізацыі паняцця «дыягнастычная кампетэнтнасць» намі выкарыстоуваліся: сістэмна-сферны падыход (Л. М. Сямашка [10]), канцэпцыя дзейнасці (М. С. Каган [12]), канцэпцыі педагагічнай дзейнасці (Н. В. Кузьміна [8], В. А. Сласцёнін [5], культурна-праксеялагічная канцэпцыя (І. І. Цыркун [13]). На гэтай аснове распрацавана трохузроўневая сістэмна-сферная мадэль, што ізаморфна адлюстроўвае логіку і спецыфіку дыягнастычнай дзейнасці пры арганізацыі працэсу навучання вучняў (іерархічныя ўзроўні – кампанентны, структурны, сістэмны).

Пры выкарыстанні дадзенай мадэлі намі выяўлены структурныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў, якія адпавядаюць чатыром асноўным відам дзейнасці: пазнавальнай, пераўтваральнай, камунікатыўнай, ацэначнай [12]. Пэралічым структурныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці (С): пазнавальна-пошукавы кампанент (Е), мадэльна-праекціровачны (М), кіраўніцка-камунікатыўны (К), ацэначна-арыентацыйны (А) (табл. 1).

Аналіз дыягнастычнай дзейнасці, што ажыццяўляецца ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў, дазволіў вызначыць асноўныя тыпавыя прафесійныя задачы настаўніка, пры выкананні якіх педагог займае адпаведную прафесійную пазіцыю: даследчык, праекціроў-

шчык, камунікатар, аналітык. Прафесійныя пазіцыі настаўніка адпавядаюць этапам арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагогічнай дыягностыкі і падразумяваюць пазіцыю настаўніка-арганізатара на ўсіх этапах прафесійнай дзейнасці. Пазіцыя настаўнік – дыягност з’яўляецца ўмовай эфектыўнай рэалізацыі пазіцыі настаўнік – арганізатар. Менавіта таму намі вызначана інтэграваная пазіцыя *праксеолаг*, якая з’яўляецца «скразной», гэта значыць рэалізуецца на ўсіх этапах арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагогічнай дыягностыкі. Настаўнік, які выконвае пазіцыю праксеолага (з пункту гледжання навукі праксеалогіі), імкнецца выкарыстаць такія спосабы дзейнасці, якія дазваляюць яго прафесійную дзейнасць рэалізаваць рацыянальна, правільна, мэтазгодна, а значыць, эфектыўна.

Паказчыкі дыягнастычнай кампетэнтнасці выдзелены з улікам тыпавых прафесійных задач на аснове сістэмна-сфернага падыходу [11] і канцэпцыі дзейнасці [12] (гл. табл. 1).

Суб’ектыўныя характарыстыкі дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта выражаюцца ва ўзроўні і ў асаблівасцях структурных кампанентаў параметра вучэбных магчымасці (G). Вучэбныя магчымасці – гэта інтэгрэтыўны паказчык працэсу навучання, які адлюстроўвае дасягнуты і патэнцыяльна магчымы ўзровень пазнавальнага, дзейнаснага і асобнаснага развіцця студэнтаў, а таксама ступень эфектыўнасці арганізацыі іх вучэбна-пазнавальнай дзейнасці. Паказчыкамі вучэбных магчымасцей з’яўляюцца характарыстыкі: узровень абучаемасці; узровень вучэбнай працаздольнасці. На аснове дыягностыкі дадзенага параметра сту-

Табліца 1

Структурныя кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў

Кампаненты дыягнастычнай кампетэнтнасці (С)	Тыпавыя прафесійныя задачы	Пазіцыя	Аперацыяналізацыя тыпавых задач у адпаведнасці са сферна-сістэмным падыходам (паказчыкі дыягнастычнай кампетэнтнасці)	Рэзультат
Пазнавальна-пошукавы (Е)	Вызначаць узровень вучэбных магчымасцей вучняў (узроўні абучаемасці і вучэбнай працаздольнасці)	Даследчык	(Е1) ведаць метадалогію і метады педагогічнай дыягностыкі (М1) умець складаць праграму дыягнастычнай працэдуры (К1) умець дыягнаставаць розныя кампаненты вучэбных магчымасцей вучняў (А1) ведаць асноўныя каштоўнасці педагогічнай дзейнасці і суадносіць іх з вучэбнымі магчымасцямі кожнага вучня	Пяўны ўзровень дыягнастычнай кампетэнтнасці
Мадэльна-праекціровачны (М)	Ажыццяўляць тыпалогію вучняў на аснове ўзроўню вучэбных магчымасцей; праектаваць адэкватную вучэбным магчымасцям вучня стратэгію яго навучання	Праекціроўшчык	(Е2) ведаць асновы мадэліравання працэсу навучання зыходзячы з апэратыўнай дыягнастычнай інфармацыі аб вучэбных магчымасцях вучняў (М2) умець вызначаць адэкватную стратэгію арганізацыі вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў той ці іншай тыпалагічнай групы (К2) умець інтэграваць псіхалагічную, медыцынскую і педагогічную інфармацыю ў дыягнастычным аспекце (А2) умець паставіць дыягнастычную мэту ў адпаведнасці з педагогічнымі каштоўнасцямі і вучэбнымі магчымасцямі вучняў	
Кіраўніцка-камунікатыўны (К)	Рэалізоўваць стратэгію навучання вучня ў адпаведнасці з асаблівасцямі яго вучэбных магчымасцей	Камунікатар	(Е3) умець вызначаць эфектыўную стратэгію камунікацыі з мэтай збору дыягнастычнай інфармацыі (М3) умець устанаўліваць эфектыўную камунікацыю, «зваротную сувязь» у працэсе навучання (К3) умець кіраваць вучэбна-пазнавальнай дзейнасцю вучняў на аснове адэкватнай педагогічнай стратэгіі, у адпаведнасці з дамінуючым прадпісаннем (А3) умець дасягаць дыягнастычную мэту ў адпаведнасці з педагогічнымі каштоўнасцямі і вучэбнымі магчымасцямі вучняў	
Ацэначна-арыентацыйны (А)	Ажыццяўляць рэфлексію эфектыўнасці арганізаванай дзейнасці; вызначаць новы дыягнастычны запыт	Аналітык	(Е4) валодаць спосабамі апрацоўкі і інтэрпрэтацыі атрыманай дыягнастычнай інфармацыі (М4) умець ажыццяўляць рэфлексію арганізаванага працэсу навучання (К4) умець вызначаць новы дыягнастычны запыт (А4) умець аналізаваць педагогічныя з’явы з мэтай пастаноўкі педагогічнага дыягназу	

Суадносіны значэння кумулятыўнага індэкса з узроўнем дыягнастычнай кампетэнтнасці ў сферы арганізацыі працэсу навучання

Значэнне кумулятыўнага індэкса дыягнастычнай кампетэнтнасці	Узроўні дыягнастычнай кампетэнтнасці
$0,4 \geq G > 0,3$	Кампанентна-рэпрадуктыўны
$0,5 \geq G > 0,4$	Структурна-адаптыўны
$0,6 \geq G > 0,5$	Лакальна-мадэліруючы
$0,8 \geq G > 0,6$	Сістэмна-мадэліруючы
$1 \geq G > 0,8$	Інавацыйна-творчы

дэнт адносіцца да адной з пяці тыпалагічных груп (моцныя, сярэдне-моцныя, сярэднія, сярэдне-слабыя, слабыя). Гэтыя даныя выступаюць асновай для вызначэння адэкватнай стратэгіі арганізацыі працэсу навучання студэнта. Такім чынам, фарміраванне дыягнастычнай кампетэнтнасці адбываецца з улікам індывідуальных асаблівасцей студэнта.

Суб'ектыўныя характарыстыкі ў сукупнасці з аб'ектыўнымі ствараюць *узровень* дыягнастычнай кампетэнтнасці будучага настаўніка. Узроўні дыягнастычнай кампетэнтнасці выдзелены на аснове логікі ажыццяўлення сістэмнай педагагічнай дыягностыкі і інтэгратаўнага крытэрыю *кумулятыўны індэкс* [13], які аб'ядноўвае розныя праяўлены дыягнастычнай дзейнасці ў сферы арганізацыі працэсу навучання.

Якаснае вымярэнне дыягнастычнай кампетэнтнасці ажыццяўляецца з дапамогай спецыяльна распрацаванага дыягнастычнага інструментарыя, а вылічэнні робяцца па формуле:

$$C_i = (E_i + M_i + K_i + A_i + G_i) / 5,$$

дзе ўзровень дыягнастычнай кампетэнтнасці – C_i , пазнавальна-пошукавы кампанент – E_i , мадэльна-праектыўны – M_i , кіраўніцка-камунікатыўны – K_i , ацэначна-арыентацыйны – A_i , вучэбныя магчымасці – G_i .

Суадносіны значэння кумулятыўнага індэкса з узроўнем дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў прыведзены ў табл. 2.

Кожны новы ўзровень уключае папярэдні і разам з тым характарызуецца якасным змяненнем у структуры дыягнастычнай кампетэнтнасці. Разгледзім названыя ўзроўні.

Кампанентна-рэпрадуктыўны ўзровень. Характарызуецца засваеннем педагагічнай дыягностыкі на кампанентным узроўні. Настаўнік не здольны сістэмна аналізаваць дыягнастычную інфармацыю, што спараджаецца фрагментарнымі ведамі і несфарміраванымі ўменнямі ў сферы дыягнастычнай дзейнасці. Дыягнастычныя працэдуры ажыццяўляюцца рэпрадуктыўна.

Структурна-адаптыўны ўзровень. Прадугледжвае ажыццяўленне педагагічнай дыягностыкі на структурным узроўні. Настаўнік засвойвае працэдуры педагагічнай дыягностыкі пры арганізацыі навучання, але не здольны самастойна вырашаць дыягнастычныя задачы.

Ён выпрабоўвае цяжкасці пры інтэграцыі медыцынскай, псіхалагічнай і педагагічнай дыягнастычнай інфармацыі.

Лакальна-мадэліруючы ўзровень. Характарызуе настаўніка, які ўмее ажыццяўляць працэдуры структурнага ўзроўню педагагічнай дыягностыкі. Ён здольны вызначаць тыпалагічныя групы вучняў на аснове ўзроўню іх вучэбных магчымасцей, але выпрабоўвае цяжкасці ў пастаноўцы дыягназу і ў вызначэнні новага дыягнастычнага пытання. Настаўнік аддае перавагу рэпрадуктыўным педагагічным прадпісанням.

Сістэмна-мадэліруючы ўзровень. Характарызуе настаўніка, які здольны да эфектыўнай арганізацыі працэсу навучання на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі. Ён ажыццяўляе самадыягностыку, выкарыстоўвае ўвесь арсенал педагагічных прадпісанняў, камп'ютэрную педагагічную дыягностыку вучэбных магчымасцей вучняў.

Інавацыйна-творчы ўзровень. Характарызуе настаўніка, які здольны не толькі арганізаваць працэс навучання на аснове сістэмнай педагагічнай дыягностыкі, але і распрацаваць новы дыягнастычны інструментарый, арыгінальны твор у вобласці педагагічнай дыягностыкі.

ЛІТАРАТУРА

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1989.
2. *Михайлычев Е. А., Карпова Г. В., Леонова Е. Е.* Поиск новых диагностических средств контроля результатов образования (в экспериментальной педагогике и психологии на рубеже XIX–XX веков) // Педагогическая диагностика. № 1. 2005. С. 3–30.
3. *Кикоин Е. И.* Формирование диагностических умений учителя начальных классов в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
4. *Колясникова Л. В.* Организационные условия подготовки педагогов профессиональной школы к диагностике результатов обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
5. Педагогика : учеб. пособие. 3-е изд. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 2000.

6. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
7. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. М., 1996.
8. Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002.
9. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Семашко Л. М. Сферный подход: философия, демократия, регион, человек. Методология, концепции, проектировки. СПб., 1992.
12. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа.) М., 1974.
13. Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Мн., 2000.

SUMMARY

This article considers integral characteristics «diagnostic competence» student in sphere of organizations of pupils' educational process. The structure and the levels of diagnostic competence of a student are modelled on the base of acmegraphic description.

УДК 371.135

Н. М. Азарка

ПРЯЙЛЕННЕ СУБ'ЕКТЫЊНЫХ ЯКАСЦЕЙ НАСТАЊНИКА

У цяперашні час істотна мяняецца характар педагогічнай дзейнасці. Рэалізуемыя ў пачатковай школе шматварыятыўныя адукацыйныя практыкі патрабуюць ад педагогаў умення вучыць дзяцей спосабам пошуку інфармацыі, фарміраваць вучэбную дзейнасць і мысленне школьнікаў [4, с. 110].

У сістэме пачатковай адукацыі намеціліся праблемы, якія патрабуюць неадкладнага вырашэння. Негатоўнасць большай часткі настаўнікаў да выкладання ў пачатковай школе праяўляецца ў недастатковым разуменні асобна накіраваных мэт адукацыі, няздольнасці хутка рабіць шматаспектны аналіз адукацыйных сітуацый і адэкватна праектаваць неабходныя траекторыі развіцця дзіцяці. З другога боку, намеціўся разрыў паміж патрабаваннямі да ўзроўню кваліфікацыі настаўніка пачатковых класаў і зместам яго падрыхтоўкі ў педагогічных навучальных установах [1, с. 22].

Асаблівая ўвага ўдзяляецца аналізу ўплыву педагогічнай дзейнасці на фарміраванне асобы дзіцяці. У гэтай сувязі ўзрастае інтарэс да вывучэння стылю дзейнасці (СД) педагога. У даследаваннях асвятляецца дастаткова шырокае кола праблем, што маюць адносіны да СД: псіхалагічная структура дзейнасці, СД педагога, працэс фарміравання асобы настаўніка і інш. (Ф. М. Ганаболін, А. У. Мудрык, Т. С. Ражок, В. А. Сласценін, І. В. Страхаў, Т. М. Хрусталева, Ю. С. Шведчыкава). Асноўныя пытанні СД выдзелены ў працах К. П. Ілыной, А. А. Клімавай, В. С. Мерлінай, В. А. Талочак, М. Р. Шчукінай і інш. Аднак недастаткова прадстаўлены працы, што асвятляюць СД настаўнікаў

пачатковых класаў. Іх дзейнасць своеасаблівая і спецыфічная, паколькі характарызуецца пэўнай універсальнасцю (неабходнасцю выкладання розных прадметаў).

Ідэю інтэграцыйнага стылю падтрымлівае і В. А. Талочак. Яна разглядае яго як «некоторое постоянное, довольно устойчивое и универсальное “сквозное” психологическое образование, в котором интегрируются и синтезируются качества субъекта (субъектность, субъективность), обеспечивающие наиболее полное, всестороннее и гибкое согласование индивидуальности с требованиями среды».

Знаходжанне суб'ектыўна зручнага і эфектыўнага спосабу выканання педагогічных дзеянняў і аперацый, «падстройванне іх пад сябе» адкрываюць шлях (аказваюць дапамогу, садзейнічаюць) найбольш эфектыўнаму развіццю і рэалізацыі настаўнікам сваіх магчымасцей. Менавіта таму стыль педагогічнай дзейнасці можа вызначацца як індывідуальна засвоены суб'ектам спосаб яе выканання, што садзейнічае максімальнаму самаразвіццю і самарэалізацыі настаўніка.

Сама прырода «чалавечага» вучэння не дазваляла поўнасцю выключыць суб'ектыўны фактар настаўніка са сферы адукацыйнага ўзаемадзеяння, паколькі пры гэтым страчваюцца і суб'ектыўны фактар вучня: незадаволенасць яго сацыяльных патрэбнасцей – патрэбнасцей у псіхалагічнай падтрымцы, матывацыі, прызнанні з боку значнага дарослага і да т. п. У гэтым сэнсе псіхалогія настаўніка, яго асобная сфера заўсёды разглядалася як неабходны рэсурс адукацыйнай дзейнасці, які не закранае яе сутнасць, якая традыцыйна

бачылася ў стварэнні і дакладнай рэалізацыі адукацыйных праграм.

У агульным выглядзе той «уклад», які ўносіць настаўнік у інстытуцыянальна зададзены праект педагагічнай сістэмы – у праграму, тэкст падручніка, методыку і да т. п., – можна ўявіць як сукупнасць наступных элементаў: 1) уласная каштоўнасць-сэнсавая інтэрпрэтацыя матэрыялу; 2) суб'ектыўная фармулёўка адукацыйных мэт і пастаноўка вучэбных задач з улікам суб'ектыўна ўспрымаемай карціны вучэбнага працэсу; 3) вар'іраванне змястоўных элементаў матэрыялу і акцэнтаванне ўвагі на тых ці іншых суб'ектыўна ўяўляемых аспектах іх значнасці; 4) выкарыстанне ўласнага асобнага патэнцыялу для актуалізацыі матывацыйнай і асобна-рэфлексійнай пазіцыі вучняў у вучэбным працэсе; 5) унясенне розных па маштабе аўтарскіх мадыфікацый у рэкамендуемую педагагічную методыку (тэхналогію); 6) суб'ектыўны спосаб псіхалагічнай падтрымкі і суправаджэння вучэбнай (або якой-небудзь іншай) дзейнасці вучняў; 7) суб'ектыўная «палітыка ацэнкі» з улікам уласнага ўяўлення аб яе педагагічнай мэтазгоднасці; 8) суб'ектыўнае члянэнне вучэбнага працэсу на сітуацыі, фазы яго руху, своеасаблівую, суб'ектыўна ўяўляемую «гісторыю станаўлення вучняў»; 9) суб'ектыўныя аспекты ў прафесійнай рэфлексіі і самаацэнцы ўласнай эфектыўнасці.

Педагагічная рэальнасць, што канструюецца настаўнікам, – гэта прадукт складанага сінтэзу аб'ектыўна зададзеных нарматываў педагагічнай дзейнасці і суб'ектыўнага свету самога педагога, што ў выніку рэалізуецца ў яго педагагічнай сістэме. Суб'ектыўнасць, згодна з К. Марксам, супрацьстаіць не аб'ектыўнасці, а «адчужанаму быццю ў чалавеку чалавека».

Настаўнік, як адзначаюць К. А. Абульханова-Слаўская, І. А. Калеснікава і іншыя даследчыкі, не ўкладваецца ў структуру зададзенай яму дзейнасці як у некаторую гатовую форму. Як суб'ект дзейнасці ён будзе ўласную сістэму дзейнасці, якая адлюстроўвае не толькі сацыяльныя і прафесійныя патрабаванні да яе працэсу і выніку, але і выражае меру, спосаб прад'яўлення ўнутраных рухальных сіл і сродкаў прафесійнай самарэалізацыі настаўніка. У кожнага настаўніка ёсць, ці павінна быць сваё, уласцівае толькі яго характару і індывідуальнасці ўяўленне аб мэтах, сэнсе, сродках сваёй дзейнасці, сваё светаадчуванне з сістэмай уласных вобразаў і сімвалаў. Такі тып педагагічнай дзейнасці запатрабаваны самой прыродай асобна-развіццёвай адукацыі з уласцівым ёй узаемадзеяннем педагога і выхаванцаў на асобным узроўні.

Менавіта такое разуменне сутнасных характарыстык новай педагагічнай рэальнасці да-

зваляе па-новаму падыходзіць да асэнсавання ролі педагога ў яе стварэнні. Педагог павінен уключыцца ў працэс стварэння асобна-развіццёвай педагагічнай сістэмы прафесійна, кіравацца некаторымі метадалагічнымі арыенцірамі праектавання гэтай рэальнасці на сваім узроўні.

Спецыфіка педагагічнай дзейнасці, яе унікальная мэта заключаюцца ў стварэнні суб'ектыўнага свету іншага чалавека, у стварэнні іншай суб'ектыўнай рэальнасці. «Ментальнасць можа спараджацца толькі другой ментальнасцю» (М. Боўэн). Развіццё вучня, традыцыйна прадстаўленае ў педагагічнай практыцы як мэтанакіраванае фарміраванне ведаў, уменняў і навыкаў, рыс асобы апісваецца пазасуб'ектна, незалежна ад суб'ектнасці настаўніка як асноўнага канструктара гэтага працэсу; настаўнік – толькі транслятар педагагічных норм і інструкцый, на якіх будзецца аб'ектыўны працэс зададзенага ўзору. У сапраўднасці настаўнік для вучня – не проста адна з умоў яго развіцця на раўне з іншымі, а менавіта ён з'яўляецца самай базай для ўзнікнення суб'ектыўнасці вучня.

Можна, такім чынам, меркаваць, што мы ўступаем у эпоху, калі змест адукацыі ўжо не можа праектавацца без адначасовага праектавання і суб'екта яго рэалізацыі – педагога, яго каштоўнасць-сэнсавай, асобна-прафесійнай сфер, паколькі такія таксама арганічна ўваходзяць у структуру зместу адукацыі як адна з крыніц асобнага вопыту выхаванца.

Вопытны педагог дасягае высокай эфектыўнасці навучання і выхавання дзякуючы глыбокім ведам сваіх вучняў, асаблівасцей іх засваення, грамадскіх паводзін, якасцей асобы і матываў дзейнасці. Яго веды ў большай меры, чым дыягнастычныя веды ўрача, эмпірычныя па прычыне недастатковай антрапалага-псіхалагічнай падрыхтоўкі настаўніка. Тым не менш пры аптымальных суадносінах фронтальнага, групавага і індывідуальнага падыходаў да вучняў вопытны педагог спалучае агульныя і тыпалагічныя веды аб дзеях з пэўным колам уяўленняў аб паводзінах і ўнутраным свеце асобнага дзіцяці. Калі «адзінкавае» – асобнае дзіця – перастае быць толькі адным з многіх, толькі носьбітам імя і прозвішча, свайго роду «экзэмплярам» або «штукай» у масе навучаемых, ён выступае як найбольш глыбокі пласт прадмета выхавання, да якога дадзена пранікнуць толькі сапраўднаму выхавальніку. Толькі тады асоба педагога становіцца фактарам, які апасродкуе асобнае развіццё малодшага школьніка. Магчыма, што гэты ўплыў можа быць апасродкаваны СД педагога і яго суб'ектыўнымі якасцямі [3, с. 204].

Суб'ектыўнасць педагога прадугледжвае адносіны настаўніка да вучня як да самакаш-

тоўнасці і як да суб'екта яго ўласнай вучэбнай дзейнасці і адносін настаўніка да сябе як да суб'екта ўласнай педагогічнай дзейнасці. Узаемаабумоўленасць гэтых адносін складае спецыфіку суб'ектнасці педагога. Парушэнне зместу хаця б у адным з гэтых адносін не дазваляе гаварыць аб суб'ектнасці настаўніка. Ён можа быць суб'ектам любой іншай дзейнасці, але не педагогічнай. Прадметная дзейнасць педагога выступае сродкам гэтай узаемасувязі [2, с. 14].

Мяркуем, што ва ўмовах развіцця суб'ектнасці дзіцяці з'яўляюцца адносіны настаўніка да сябе як да дзеяча. Менавіта аснову прафесіяналізму настаўніка складае яго суб'ектнасць, фактарамі якой з'яўляюцца высокая асэнсаванасць жыцця, матывацыя з гуманістычнай накіраванасцю і ўнутраным локусам кантролю і пазітыўная, гібкая, адкрытая Я-канцэпцыя.

Асноўнымі кампанентамі структуры суб'ектнасці педагога з'яўляюцца наступныя (А. М. Волкава):

1. *Актыўнасць*. Уяўляе сабой пераўтваральную, усвядомленую, мэтанакіраваную актыўнасць, а не проста рэпрадуктыўную актыўнасць, здольнасць да рэагавання, уласціваю ўсяму жывому. Акцэнт робіцца на ўяўленні чалавека аб сабе як актыўным, як актыўнай ініцыятыўнай істоце, творцы ўласнай дзейнасці, жыцця і лёсу.
2. *Здольнасць да рэфлексіі*. Як факт усвядомлення таго, што адбываецца з самім сабой, уваходзіць у структуру суб'ектнасці педагога і праяўляецца ў самаавалоданні, самакантролі ў працэсе дзейнасці. Суб'ектнасць псіхічнага пачынаецца з выяўлення чалавекам у сябе некаторай унутранай інстанцыі, якая распараджаецца ўсім патэнцыялам мыслення, пачуцця, памяці і г. д. Здольнасць да рэфлексіі выступае як сродак самапазнання. З пункту гледжання вывучэння суб'ектнасці тое, што чалавек аб сабе ведае, з'яўляецца прадпасылкай, неабходнай умовай здзяйснення змяненняў у сабе і свеце.
3. *Свабода выбару і адказнасць за яго*. Усвядомленая актыўнасць, абумоўленая мэтапалаганнем і самасвядомасцю, ажыццяўляецца свабодна.

У літаратуры (В. В. Гаршкова, В. Франкл) і рэальнай педагогічнай практыцы распаўсюджана разуменне свабоды як магчымасці выбару суб'ектам уласнага жыццёвага шляху ў цэлым, і мэт, сродкаў кантролю рэалізацыі канкрэтнай дзейнасці – у прыватнасці. Атрыбут свабоды заўсёды звязаны з адказнасцю і прыняццем чалавекам гэтай адказнасці на сябе, паколькі праз адказнасць выражаюцца маральныя характарыстыкі асобы, што паказваюць яе каштоўнасць.

Такім чынам, магчымасць выбару стварае прадпасылкі для нараджэння адказнасці.

Магчымасць свабоды выбару ў педагогічнай дзейнасці прадугледжвае наступнае: калі ў суб'екта (настаўніка, вучня) ёсць магчымасць варыятыўна выбіраць праграмы, віды дзейнасці, формы адказнасці і г. д. – значыць, ён свабодны. Магчымасць выбіраць сродкі, фармуляваць задачы, вызначаць умовы іх рашэння – усё гэта робіць дзейнасць удзельнікаў педагогічнага працэсу больш свабоднай (В. В. Гаршкова).

4. *Унікальнасць суб'екта*. Унікальнасць разумеецца як узнаўленне сябе ў часе і прасторы і адчуванне свайго індывідуальнага прадвызначэння ў жыцці.

Унікальнасць праяўляецца ў пачуцці сімпатыі да сябе, у адносінах да сябе як да ўпэўненага, самастойнага, надзейнага чалавека, якому ёсць за што паважаць сябе. Яна адлюстроўвае адчуванне каштоўнасці ўласнай асобы для сябе і адначасова прапануюмую каштоўнасць свайго «Я» для другіх. Унікальныя, непаўторныя, адзіныя кожная сям'я, кожны клас, кожны настаўнік, кожная асоба.

5. *Разуменне і прыняцце другога*. Суб'ектнасць выяўляецца не толькі і не столькі ў пазнавальных і дзейнасных адносінах да свету, колькі ў адносінах да людзей – гэта «ідея взаимозависимости меня и другого, идея становления субъекта через отношение к нему другого, идея отношения к другому как факта становления его сущности» (С. Л. Рубінштэйн).
6. *Самаразвіццё*. Чалавек, які ўсвядомляе магчымасць самаразвіцця і прымае гэта ў якасці неабходнай умовы свайго жыцця, аказваецца «адкрытым» для знешніх уздзеянняў. Менавіта таму асновай характарыстыкі з'яўляецца жаданне суб'екта змяняцца ў адносінах да наяўнага стану і гатоўнасць успрымаць сігналы аб сваіх змяненнях звонку. Важна разуменне чалавекам таго, ці развіваецца ён сам або яму ствараюцца ўмовы для развіцця, выходзяць яго і кіруюць ім.

Такім чынам, суб'ектнасць педагога прадугледжвае прызнанне ў сябе і ў вучняў актыўнасці, свядомасці, унікальнасці, магчымасці свабодна выбіраць і быць адказным за гэты выбар.

ЛІТАРАТУРА

1. *Рожок Т. С.* Становление профессионального мастера индивидуального стиля деятельности учителя начальных классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
2. *Гаврильчева Г. Ф.* Современный младший школьник. Какой он? // Начальная школа. 2004. № 3. С. 13–19.

3. Долгополова И. В. К вопросу о стиле деятельности учителей начальных классов и младших школьников // Верхнекамский регион: экономические, социальные, историко-культурные проблемы : материалы регион. науч.-практ. конф. Березники, 2002. С. 202–205.
4. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетентности будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. № 2. С. 110–114.
5. Толочок В. А. Стиль профессиональной деятельности. М., 2000. С. 199.

SUMMARY

Main problems of primary education system are exposed in the article. Special attention is given to the analysis of influence of subjective qualities of a teacher of primary school to the development of subjective potential of child's personality. The author gives the supposition that the style of pedagogical activity of the teacher of primary school that integrates subjective qualities, supports comprehensive and flexible co-ordination of individuality with demands of society.

УДК 37.034

С. Я. Ярмоліч

СУТНАСЦЬ ФАРМІРАВАННЯ МАРАЛЬНА-ПРАВОВИХ УЯЇЛЕННЯЇ МАЛОДШИХ ШКОЛЬНИКАЇ

Розгляд проблеми маральна-правових уявленняї молодших школьнікаї прадугледжує расккрыццє тэрміна «ўяўленне». Уяўленне трактуецца як лагічна аформленая думка аб прадмеце, веды, спосаб, узровень разумення чаго-небудзь [6]. Уяўленне (у псіхалогіі) – наглядны вобраз прадмета або з'явы (падзеі), што ўзнікає на аснове мінулага вопыту (дадзеных адчуванняї і ўспрымання) шляхам яго ўзнаўлення ў памяці або ўяўлення [8].

У працах В. А. Блюмкіна, Л. С. Выгоцкага, В. Е. Гурына, В. В. Давыдава, С. Л. Рубінштэйна, А. М. Лявонцьева ўяўленне разглядаецца як пачуццєвы вобраз прадмета і з'яў, што свабодна захоўваецца і ўзнаўляецца ў свядомасці і без непасрэднага ўздзеяння саміх прадметаў і з'яў на органы пачуццяў. Ва ўяўленнях чалавека замацоўваюцца і захоўваюцца найбольш характэрныя знешнія асаблівасці ўспрынятых прадметаў і з'яў, што запамінаюцца дзякуючы грамадска-гістарычнаму вопыту, іх фактычнаму выкарыстанню, разуменню іх прызначэння, сутнасці таго, што адлюстроўвае гэты вопыт.

Уяўленне як псіхічны працэс даследаваўся рознымі вучонымі. В. П. Зінчанка, Б. Г. Мешчарокова адзначалі пазнавальную ролю ўяўленняї, што заключаецца ў пераходзе ад успрымання да абстрактнага мыслення. Б. Г. Ананьеў таксама разглядаў уяўленне як пераходнае звязно паміж успрыманням і абстрактным мысленнем. А. А. Зарудная адзначала сувязь уяўлення з мысленнем, Л. В. Кулікова – сувязь уяўлення з памяццю. Уяўленні звязаны і з эмацыянальнымі працэсамі.

Такім чынам, фарміраванне ўяўленняї можна разглядаць як працэс, што абапіраецца на псіхічныя працэсы ўяўлення, памяці, адчу-

вання, эмоцый, увагі, успрымання. Адапаведна псіхічныя працэсы выступаюць у якасці важных кампанентаў фарміравання маральна-правовых уяўленняї молодших школьнікаў.

Уяўленне, калі абагульняецца са словам, фарміруе паняцце, прычым слова выражае не толькі паняцце, але і канкрэтнае ўяўленне [8]. Уяўленне адрозніваецца ад абстрактных паняццяў нагляднасцю, у іх не выдзелены ўнутраныя, скрытыя ад непасрэднага ўспрымання заканамерныя сувязі і адносіны [1].

У філасофскім разуменні ўяўленне выступае формай пачуццєвага пазнання, што мае вынікам цэласны вобраз аб'екта, які ўзнікає па-за непасрэдным уздзеяннем апошняга на органы пачуццяў [4]. Уяўленні выступаюць і формай фіксацыі калектыўнага вопыту ў змесце культуры: у максімальна абагульненым выглядзе ўяўленні з'яўляюцца структурна-змястоўнай формай канструявання светапогляду як сістэмы найбольш агульных уяўленняў аб свеце, чалавеку і месцы чалавека ў свеце, разглядаюцца як глыбінныя семантыка-аксіялагічныя абгрунтаваны той або іншай культурнай традыцыі. У кожнай культурнай традыцыі можна выдзеліць набор ключавых уяўленняў, які задае тып светапогляду, што характарызуе дадзеную культуру. Авадоданне адапаведным наборам агульных уяўленняў складае змястоўны аспект працэсу сацыялізацыі, акрэслівае фундаментальныя для дадзенай культуры граніцы нормы і легітымнасці [5].

У педагагічнай навуцы ўяўленне трактуецца як форма адлюстравання ў выглядзе наглядна-вобразных ведаў. У нашым даследаванні ўяўленні разглядаюцца як аснова фарміравання маральна-правовых ведаў.

Сучасныя даследчыкі аналізуюць праблему фарміравання розных уяўленняў у молодших

школьнікаў, разглядаюць уяўленне як элементарныя веды, якія закладваюць у рамках спецыяльна арганізаванага педагогічнага працэсу ў пачатковай школе.

Даследчыкі-педагогі надаюць значнасць вывучэнню ўяўленняў. Праблема фарміравання прававых уяўленняў малодшых школьнікаў у пазаўрочную дзейнасць разглядаецца ў працы С. В. Брыкінай. Е. С. Галанжына вывучала развіццё маральна-эстэтычных уяўленняў малодшых школьнікаў, Н. І. Бондарава – развіццё ў школьнікаў сістэмных уяўленняў аб культуры паводзін, І. І. Ігнатвіч – ролю інфармацыйных уяўленняў у развіцці разумовай актыўнасці ў дзяцей 6–7 гадоў, Л. А. Кудалева – уплыў рэлігійна-маральных уяўленняў на духоўную сферу асобы малодшага школьніка. Вучоныя прысвяцілі свае працы і пытанням фарміравання прародазнаўчых уяўленняў у дзяцей малодшага школьнага ўзросту (А. П. Отэнс), цэласнага ўяўлення аб народнай культуры ў малодшых школьнікаў (Н. С. Шыраева), геаметрычных уяўленняў і ўяўленняў аб прасторы (Н. В. Шыліна), этнамастацкіх уяўленняў (Е. В. Гайманова), навуковых уяўленняў аб прасторы і часе ў малодшых школьнікаў (Е. С. Козіна)

Пад маральна-прававымі ўяўленнямі мы разумеем элементарныя, вобразныя веды маральна-прававых норм і паняццяў. Адзінства выдзялення маральна-прававых норм заключаецца ў тым, што яны ўяўляюць разнавіднасць сацыяльных норм, якія ў сукупнасці складаюць цэласную сістэму нарматыўнага рэгулявання: маральныя нормы рэгулююць ўзаемаадносінны на аснове маральных норм, а прававыя ўпарадкоўваюць грамадскае жыццё.

Узаемадзеянне маралі і права вызначаецца наступнымі палажэннямі: яны падтрымліваюць адзін аднаго ў справе грамадскіх адносін, іх патрабаванні супадаюць, мараль асуджае ўсе віды правапарушэнняў, асабліва злачынстваў, адзін і той жа ўчынак у вачах навакольных людзей мае як прававую, так і маральную ацэнку [4].

Жыццё чалавека ў грамадстве прадугледжвае прытрымліванне ім як маральных, так і прававых норм. Прававая норма – гэта фармалізаваная маральная норма, узаконеная дзяржаўнымі актамі. Прававыя нормы цесна звязаны з маральнымі нормамі, аднак маральнае поле шырэй прававога, паколькі маральныя нормы рэгулююць усе вобласці чалавечых узаемаадносін. Выдзяляюцца і прынцыповыя адрозненні маральных і прававых норм:

«1. Мараль узнікае разам з грамадствам, а права – разам з дзяржавай.

2. Маральныя нормы ўтрымліваюцца ў свядомасці, прававыя нормы выражаны ў нарматыўных прававых актах, што маюць пісьмовую форму.

3. Маральныя нормы рэгулююць усе грамадскія адносінны, а права – толькі найбольш важныя.

4. Маральныя нормы пачынаюць дзейнічаць па меры іх усведамлення, а прававыя – у канкрэтна ўстаноўлены тэрмін.

5. Маральныя нормы забяспечваюцца мерамі грамадскага ўздзеяння, а прававыя – дзяржаўнага.

6. Маральныя нормы рэгулююць грамадскія адносінны з пазіцыі добра і зла, справядлівасці і несправядлівасці, а прававыя – правамернасці і законнасці [3, с. 65].

Адзначаючы важную ролю маральна-прававых уяўленняў у фарміраванні асобы малодшага школьніка, мы выдзяляем наступныя функцыі, якія выконваюць маральна-прававыя ўяўленні:

- *Аксіялагічная*, што праяўляецца ў наяўнасці інтарэсу малодшых школьнікаў да аб'ектыўнага свету каштоўнасцей і норм, пытанням маральна-прававых ведаў.
- *Гнасеалагічная*, што дазваляе ўсвядоміць і зразумець сябе, свет норм і каштоўнасцей, раскрыць змястоўныя характарыстыкі сацыяльных роляў, набыць сацыяльна пазітыўныя стэрэатыпы маральна-прававых паводзін.
- *Нарматыўна-рэгулятыўная*, што адлюстроўвае засваенне малодшымі школьнікамі маральных і прававых норм, правілаў паводзін, на аснове якіх будзеца рэгуляцыя паводзін у галіне ўзаемаадносін паміж людзьмі.
- *Адаптыўная*, што ўяўляе веды маральных і прававых норм, правілаў паводзін, дазваляе паспяхова адаптавацца да ўмоў соцыуму.

Мэтанакіраваны працэс фарміравання маральна-прававых уяўленняў павінен пачынацца ў пачатковай школе, паколькі ў гэтым узросце дзіця актыўна, мэтанакіравана пазнае акаляючы свет, імкнецца ўключыцца ў свет дарослых абавязкаў. У ходзе пазнання адбываецца працэс акумулявання ўяўленняў аб сутнасці свету, узаемаадносін людзей, спосабе арганізацыі іх жыццядзейнасці. У малодшым школьным узросце праяўляецца неабходнасць суадносін ужо існуючых уяўленняў, ведаў, атрыманых у ходзе сацыялізацыі ва ўмовах сям'і і дзіцячага сада з рэальна існуючымі нормамі, што прадстаўляюцца настаўнікам у якасці эталона. У пачатковай школе дзіця мае пазітыўныя зносіны ў калектыве, усведамляе адказнасць перад другімі.

Магчымасць фарміравання маральна-прававых уяўленняў малодшых школьнікаў закладзена ў станаўленні асобы малодшага школьніка. Так, засваенне маральна-прававых уяўленняў забяспечваюць важнейшыя псіхічныя новаўтварэнні ўзросту (абстрактнае мысленне, унутраны план дзеянняў, адвольнасць

учынкаў, самакантроль, самаацэнка). У малодшым школьным узросце адбываецца пераход ад пераймання знешніх праяўленняў дарослых і аднагодкаў да пераймання іх унутраных якасцей, што характэрны індывідуальным асаблівасцям.

У малодшым школьным узросце адбываецца таксама перабудова пазнавальных працэсаў (фарміруецца адвольнасць, прадуктыўнасць, устойлівасць увагі, успрымання, памяці). Пераход ад наглядна-вобразнага да слоўна-лагічнага мыслення, разважальнага мыслення, а таксама асаблівасці пазнавальных псіхічных працэсаў малодшых школьнікаў дазваляюць фарміраваць канкрэтныя маральна-прававыя паняцці.

Вывучэнне асаблівасцей псіхічнага і сацыяльнага развіцця малодшых школьнікаў дазваляе зрабіць вывад аб тым, што дадзены ўзрост з'яўляецца сензітывым перыядам для фарміравання асноў маральна-прававых паводзін, засваення маральных, прававых норм і паняццяў. Адвольная рэгуляцыя псіхічнай дзейнасці, паводзін дазваляе фарміраваць навыкі самарэгуляцыі паводзін, зыходзячы з маральна-прававых норм і правілаў паводзін.

Працэс фарміравання маральна-прававых уяўленняў разглядаецца ў рамках маральна-прававога выхавання малодшых школьнікаў, дзе робіцца акцэнт на ўсвядомленае ўспрыманне маральных, прававых норм. Вывучэнню ўзаемасувязі маральнага і прававога выхавання, яго ролі, месца ў выхаваўчым працэсе прысвечаны працы В. В. Грынкевіч, В. Ф. Падгорнага і інш.

Маральна-прававое выхаванне – мэтанакіраваны цэласны педагагічны працэс, што садзейнічае фарміраванню маральна-прававых арыентацый асобы, яе здольнасці кіравацца ў сітуацыі выбару маральна-прававымі каштоўнасцямі – справядлівасцю, свабодай, адказнасцю, годнасцю, сумленнем [10]. Яно накіравана на засваенне маральна-прававых ведаў, што з'яўляюцца асновай сацыяльна-пазітывных паводзін, а затым і праяўленне атрыманых ведаў у паводзінах; ажыццяўляецца ў комплексе з іншымі відамі выхавання.

Фарміраванне маральна-прававых уяўленняў з'яўляецца першым і фундаментальным этапам у сістэме маральна-прававога выхавання. Сфарміраваныя маральна-прававыя ўяўленні і веды неабходна навучыцца прымяняць у паўсядзённай практыцы, у складаных жыццёвых сітуацыях. Дадзеныя задачы вырашаюцца ў сярэдняй і старшай школе. У сярэднім і старэйшым школьным узростах дзіця можа аперываваць маральна-прававымі паняццямі (маральна-прававое ўяўленне, выражанае ў слоўнай форме), абпірацца на іх пры аналізе асо-

бы, яе паводзінах, будаваць узаемаадносіны з аднагодкамі, іншымі людзьмі на маральна-прававой аснове.

Маральна-прававыя паводзіны дзіцяці вызначаюцца свядомым выбарам тых ці іншых дзеянняў на аснове маральна-прававых ведаў, агульначалавечых каштоўнасцей. Станаўленне маральна-прававых паводзін характарызуецца ўзроставымі і індывідуальнымі асаблівасцямі развіцця і фарміравання дзіцяці. Так, для дашкольніка характэрна пераймальнае мадэль паводзін: ён імкнецца паступаць так, як дзейнічаюць людзі з бліжэйшага акружэння, адпавядаць іх патрабаванням. У ходзе жыццядзейнасці дзіця назапашвае маральна-прававы вопыт паводзін, што складваецца ў розных відах дзейнасці дзіцяці: вучоба, праца, гульня. Слоўная характарыстыка ўчунка, рэакцыя дарослых з'яўляюцца асновай для засваення маральна-прававых паняццяў, каштоўнасцей, правілаў паводзін.

Аднак у пачатковай школе да дзіцяці прад'яўляюцца новыя патрабаванні, у адпаведнасці з якімі ён павінен не толькі працягваць засвойваць маральна-прававыя нормы і каштоўнасці, але і будаваць сваю дзейнасць, зносіны з настаўнікам, аднакласнікамі, бацькамі. У выніку адбываецца станаўленне гуманістычнай накіраванасці і маральных якасцей асобы, маральна-прававых арыентацый, складваецца сістэма пазітывных адносін да Айчыны, працы, вучобы, людзей, набываюцца навыкі маральна-прававых паводзін. Паступова фарміруецца і развіваецца здольнасць удасканалваць свае паводзіны на аснове набываемых ведаў, карэкціраваць зыходзячы з маральна-прававых норм.

Задача маральна-прававога выхавання заключаецца і ў пабудове такіх сацыяльна пазітывных паводзін дзіцяці, пры якіх маральна-прававыя ўяўленні, а затым глыбокія, шырокія веды з'яўляюцца дзейным механізмам, што рэгулюе ўчынкі і паводзіны ў цэлым.

Аб эфектыўнасці маральна-прававога выхавання можна судзіць па маральнай выхаванасці дзіцяці, свядомым прыняцці і апоры на маральна-прававыя нормы і каштоўнасці ў паводзінах без знешняга кантролю.

Такім чынам, фарміраванне маральна-прававых уяўленняў з'яўляецца складаным працэсам і ўяўляе сабой змяненне, удасканаленне ўжо атрыманых уяўленняў аб маралі, праве ў ходзе сацыялізацыі, пад уплывам знешніх, спецыяльна арганізаваных педагагічных уздзеянняў. У рамках спецыяльна арганізаванага працэсу па фарміраванні маральна-прававых уяўленняў педагогу прыходзіцца вырашаць унутраную супярэчнасць, звязаную з магчымым несупадзеннем суб'ектыўных уяўленняў,

здабытых эмпірычным шляхам у ходзе за-
давальнення патрэбнасцей, набытага індывіду-
альнага вопыту жыццядзейнасці і прапана-
ванымі настаўнікам маральна-прававымі нор-
мам і як эталон, узор. Калі прапанаваныя на-
стаўнікам маральна-прававыя ўяўленні не ад-
павядаюць маральна-прававому вопыту дзіця-
ці, ён можа ўспрыняць іх крытычна. Выхаваў-
чыя намаганні зводзяцца да мінімуму, калі
ўласны сацыяльны вопыт не пацвярджае са-
праўднасці транспіруемых педагогам каштоўна-
сцей і норм. Калі дадзеная супярэчнасць зной-
дзена, неабходна правесці дадатковую педага-
гічную работу па карэкцыі маючыхся ўяўленняў.
Менавіта таму дзейнасць, арганізаваная для
праяўлення маральна-прававой культуры, за-
мацавання норм у практыцы, з'яўляецца неаб-
ходнай умовай у фарміраванні маральна-права-
вых уяўленняў малодшых школьнікаў.

Маральна-прававыя ўяўленні – складанае
ўтварэнне, якое ўключае элементы агульнага і
індывідуальнага. Агульнае адлюстроўвае су-
вязь сфарміраваных уяўленняў з суб'ектыўна
існуючымі нормамі і каштоўнасцямі. Індывіду-
альнае праяўляецца ў спецыфіцы асобнай
своеасабліваасці псіхікі і паводзін дзіцяці і
паказвае ўзровень індывідуальнага прыняцця,
засваення маральна-прававых норм.

Абапіраючыся на сінергетычную тэорыю ў
педагагічным аспекце, выхаванне выступае як
самаарганізацыя асобы сродкамі сваіх унутра-
ных рэсурсаў, якія патрабуюць знешніх уздзе-
янняў. У нашым выпадку працэс фарміравання
маральна-прававых уяўленняў разглядаецца
як знешняя актывізацыя механізмаў самаарга-
нізацыі, закладзеных у самой прыродзе чала-
века з мэтай прыдання адпаведнасці паводзін
малодшага школьніка маральна-прававым
нормам, правілам.

Дасягненне пастаўленай мэты магчыма
пры апоры на асобна-арыентаваны падыход,
адлюстраваны ў працах Е. В. Бандарэўскай,
Т. І. Уласава і іншых аўтараў, а таксама на ас-
нове асобна-дзейнаснага падыходу
(Б. Г. Ананьеў, А. В. Лявонцьеў, С. Л. Рубін-
штэйн, А. В. Пятроўскі, А. А. Бадалёў).

Фарміраванне маральна-прававых уяўлен-
няў адбываецца ў працэсе станаўлення асобы
чалавека, развіцця маральна-духоўнай сферы.
Працэс фарміравання і станаўлення асобы
школьніка адбываецца пад уплывам узаема-
дзеяння знешніх і ўнутраных фактараў. У ця-
перашні час не існуе адзінай навуковай пара-
дыгмы, якая тлумачыць станаўленне асобы,
фарміраванне характару і адпаведна ма-
ральна-прававых уяўленняў. Доказам гэтаму
служыць многія тэорыі, канцэпцыі, што тлума-
чаць развіццё і станаўленне асобы.

К. П. Ягадоўскі ў механізме фарміравання
ўяўленняў выдзяляе пяць этапаў: успрыманне
прадмета, выдзяленне адметных рыс у прад-
метаў або з'яў, знаходжанне яшчэ аднаго тако-
га ж прадмета для замацавання ўспрымання,
замалёўка па памяці і знешняе маўленчае
дзеянне для замацавання ўяўлення [1]. У яго
працах адзначаецца большая роля органаў
пачуццяў у фарміраванні ўяўленняў.

Механізм фарміравання ўяўленняў шляхам
назірання і апісання раскрыты М. Н. Скаткіным і
ўключае наступныя этапы: пастаноўка мэты,
успрыманне прадмета, параўнанне прадметаў
паміж сабой, практычныя зносіны дзіцяці з
вывучаемым прадметам [9].

Механізм фарміравання ўяўленняў на асно-
ве тэорыі паэтапазнага фарміравання разумовых
дзеянняў П. Я. Гальперына і Н. Ф. Талызінай
ўключае наступныя этапы: фарміраванне схе-
мы дзеянняў, яе склад, выкананне зададзенага
дзеяння ў знешняй, матэрыяльнай, разгор-
нутай форме ў практычным плане, з рэальнымі
прадметамі або заменнікамі, выкананне дзеян-
няў без непасрэднай апоры на знешнія прад-
меты або іх заменнікі (перанясенне дзеянняў у
план знешняга маўлення), перанясенне
знешнемоўнага дзеяння ва ўнутраны план,
выкананне дзеянняў у форме ўнутранага маў-
лення, пераход дзеяння са сферы свядомага
кантролю на ўзровень інтэлектуальных ведаў і
ўменняў.

Е. С. Галажаніна выдзяляе наступныя эта-
пы ў развіцці маральна-эстэтычных уяўленняў
малодшых школьнікаў: эмацыянальнае пера-
жыванне (успрыманне, адчуванне, вобразнае
асэнсаванне пачуццяў і эмоцый), паняццёвая
апрацоўка (рэфлексія, уменне весці дыялог з
другімі і сабой), мысленнае пераўтварэнне
ўяўлення, творчая апрацоўка [2, с. 79–88].

Уяўленні ў вучэбна-выхаваўчым працэсе
фарміруюцца на аснове знаёмства малодшых
школьнікаў з агульначалавечымі каштоўна-
сцямі, маральнымі, прававымі нормамі, права-
мі і абавязкамі дзіцяці, абавязкамі школьніка і
да т. п., затым адбываецца іх сістэматызацыя
і абагульненне.

Псіхалагічнай асновай фарміравання ма-
ральна-прававых уяўленняў выступае аб'ек-
тыўны працэс засваення дзіцем агульначала-
вечых каштоўнасцей, норм паводзін і пера-
тварэння іх у змястоўны кампанент на аснове
кагнітыўных псіхічных працэсаў.

Даследаванне сутнасці гэтага працэсу да-
зваляе разглядаць механізм фарміравання
маральна-прававых уяўленняў у выглядзе двух
бакоў адзінага працэсу: унутранага (асобнае
авалоданне ўяўленнямі пры дапамозе псіхіч-
ных працэсаў – адчування, успрымання, мыс-

лення, пам'яті) і знешняга (мэтанакіраваны педагогічны працэс, накіраваны на фарміраванне маральна-прававых уяўленняў).

Унутраны бок можа рэалізоўвацца ў выглядзе наступнай схемы: успрыманне – усведамленне – запамінанне – уяўленне – паняцце. Дадзеная схема з'яўляецца ўмоўнай у сілу складанасці і ўзаемаабумоўленасці псіхічных працэсаў. Працэс фарміравання маральна-прававых уяўленняў заснаваны на пазнавальных дзеяннях, што ўключаюць успрыманне, усведамленне, запамінанне. У аснове дзеянняў ляжаць пазнавальныя працэсы: успрыманне, мысленне, памяць. Успрыманне матэрыялу ажыццяўляецца на базе органаў пачуццяў, у выніку дадзенага ўспрымання фарміруецца ўяўленне. Для малодшых школьнікаў характэрна вобразнае мысленне.

Знешні бок прадугледжвае стварэнне педагогам выхаваўчага працэсу, які накіраваны на ўспрыманне, усведамленне, запамінанне і рэалізацыю ў дзейнасці маральных і прававых норм малодшымі школьнікамі.

На наш погляд, працэс фарміравання маральна-прававых уяўленняў малодшых школьнікаў уключае тры кампаненты:

- *адукацыйны*, які дае ўяўленні аб: каштоўнасцях; маральных нормах зносін, узаемадзеяннях; правах і абавязках чалавека; маральных якасцях асобы; універсальных маральна-прававых паняццях; метадах навучання навыкам канструктыўных зносін, пазітыўнага ўзаемадзеяння;
- *выхаваўчы*, які прадугледжвае выхаванне чалавека ў адпаведнасці з маральнымі нормаў і патрабаваннямі грамадства, прававымі патрабаваннямі дзяржавы; фарміраванне ў чалавека пэўных маральных якасцей; у той жа час у дзіцяці фарміруюцца маральныя якасці;
- *сацыяльны*, які дазваляе адаптаваць паводзіны дзіцяці да пэўных умоў жыццядзейнасці ў адпаведнасці з патрабаваннямі.

Вышэйвыкладзенае дазволіла нам уявіць уласнае бачанне мадэлі фарміравання маральна-прававых уяўленняў малодшых школьнікаў. У ёй мы выдзяляем шэсць этапаў:

- *падрыхтоўчы*, які прадугледжвае падрыхтоўку да працэсу фарміравання маральна-прававых уяўленняў;
- *пабуджальна-перцептыўны*, які прадугледжвае: фарміраванне інтарэсу да каштоўнасцей, норм; вырашэнне супярэчнасці паміж недастаткова сфарміраваным узроўнем маральна-прававых уяўленняў і патрэбнасцю грамадства выхаваць гуманную асобу, якая ўсведамляе свае правы і абавязкі; пабудову сваіх паводзін у адпаведнасці з маральнымі патрабаваннямі; успрыманне матэрыялу;

- *кагнітыўны*, які прадугледжвае: асэнсаванне аб'ектыўна існуючых каштоўнасцей і норм; фарміраванне аб іх уяўленняў, што адлюстроўваюцца ў прадметным змесце;
- *дзейнасны*, які прадугледжвае: арганізацыю дзейнасці, што накіравана на запамінанне, далейшае фарміраванне і ўдасканаленне сістэмы маральна-прававых уяўленняў. У дзейнасці (гульня, вучэнне, праца) уяўленні пераходзяць ва ўнутраную структуру асобы, дапаўняюць яе першапачатковы характар.
- *слоўна-паняццыйны*, які прадугледжвае: выпрацоўку ўменняў выдзеліць маральна-прававы аспект у паводзінах, выразіць маральна-прававыя ўяўленні ў слоўнай форме;
- *рэфлексійны*, які прадугледжвае: асэнсаванне рэзультату сфарміраваных маральна-прававых уяўленняў малодшых школьнікаў; аналіз эфектыўнасці педагогічнай дзейнасці; вызначэнне далейшых напрамкаў работы.

Маральна-прававыя ўяўленні выступаюць неабходнай умовай сацыяльна-пазітыўнай жыццядзейнасці. Сфарміраваныя маральна-прававыя ўяўленні з'яўляюцца асновай для далейшага фарміравання прававой культуры, маральнага фарміравання асобы. Маральна-прававыя ўяўленні перарастаюць у адпаведныя дзеянні і становяцца залогам і крыніцай яе маральна-прававых паводзін.

ЛІТАРАТУРА

1. Большой психологический словарь. СПб., 2003.
2. Галанжина Е. С. Развитие нравственно-эстетических представлений младших школьников : дис. ... д-ра. пед. наук. Курск, 2002.
3. Дмитрук В. Н. Теория государства и права : учеб. пособие. М., 2002.
4. Забавский И. В. Общая теория права : учеб.-метод. комплекс. Мн., 2004.
5. Новейший философский словарь. Мн., 2003.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 2003.
7. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Н. А. Березовин [и др.]. Мн., 2004.
8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д., 1998.
9. Скаткин М. Н. Методика естествознания в начальной школе. М., 1952.
10. Царик И. А., Торхова А. В., Клышевич Н. Ю. Нравственно-правовое воспитание подростков. Мн., 2000.
11. Ягдовский К. П. Вопросы общей методики естествознания. М., 1954.

SUMMARY

The term «notion», interaction of moral and legal notions are revealed in the article. Scientists' points of view to the mechanism of formation of notions are submitted, the meaning of moral – legal notions in formation of the person is determined, their functions are allocated. The author represents process of formation

of moral – legal notions as two parties of uniform process, defines the role of mental processes in the given process and allocates components of the above-

stated process. As a result of the system analysis the author represents his own model of moral – legal notions' formation.

УДК 786.2:37.036

В. М. Сахарова

ФАРТЭПІЯННЫ ЦЫКЛ П'ЕС П. І. ЧАЙКОЎСКАГА «ДЗІЦЯЧЫ АЛЬБОМ» І АСАБЛІВАСЦІ ЯГО ЎСПРЫМАННЯ ВУЧНЯМІ

«Дзіцячы альбом» П. І. Чайкоўскага поруч з шырока вядомымі творамі Р. Шумана, Э. Грыга, К. Дэбюсі, М. Равеля, Б. Бартака і многіх іншых кампазітараў уваходзіць у залаты фонд сусветнай музычнай літаратуры для дзяцей. У Расіі ён з'явіўся своеасаблівым штуршком да стварэння блізкіх па тэматыцы фартэп'янных опусаў. Уздзеянне гэтага твора П. І. Чайкоўскага адчулі многія рускія аўтары – А. Грэчанінаў, С. Пракоф'еў, С. Майкапар, Дз. Кабалеўскі і інш.

На ўроках у класе спецыяльнага фартэп'яна ў ДМШ, ДШМ, каледжах і ліцэях вучні знаёмяцца з творамі П. І. Чайкоўскага, пачынаючы з першых крокаў музычнага навучання. Яны з задавальненнем выконваюць п'есы з «Дзіцячага альбома» і цыкла «Поры года», нацыюрны Фа мажор і до-дыез мінор, Песню без слоў і невялікую Песеньку без слоў, Натавальс і ансамблевыя творы з балетаў «Шчаўкунчык», «Сонная прыгажуня». Аднак для больш глыбокага і вобразнага пранікнення ў музыку кампазітара, для стварэння праўдзівага мастацкага вобраза твора неабходна знаёміцца не толькі з фартэп'янной літаратурай, але і з іншымі творамі аўтара: операмі, балетамі, сімфоніямі і г. д. Такі комплексны падыход да творчасці кампазітара дазваляе ўзбагаціць унутраны свет выканаўцы, наблізіць задуманае кампазітарам і разам з тым абагульніць тую мастацкую каштоўнасць, якую аўтар «уклаў» у сваю музыку. Сама музыка, будучы мастацтвам эзатэрычным, здольна выклікаць у слухачоў розныя эмацыянальныя водгукі на адны і тыя ж творы. Таму найбольш мэтазгодным уяўляецца асэнсаванне духоўнага свету Чайкоўскага і ўплыву яго музыкі на слухачоў на прыкладзе праграмага цыкла «Дзіцячы альбом», які закранае ў душах дзяцей разнастайныя эмацыянальныя адценні і перажыванні.

Агульнавядома, як складана педагогу падабраць рэпертуар для вучня, зацікавіць яго музыкай, прывабіць прыгажосцю мелодыі, гармоніі, яркасцю і вобразнасцю зместу і адначасова вырашаць прафесійныя праблемы, звяз-

заныя з вучэбным працэсам. Шмат траціцца часу, каб знайсці (асабліва для маленькіх вучняў) творы, якія канцэнтруюць вышэйпералічаныя задачы. «Часам даводзіцца чуць, – піша В. Блок, – што спецыфічнай музыкі для дзяцей не існуе, што дзеці разумеюць усякую добрую музыку. І тое, і другое з'яўляецца вялікай памылкай, грунтуецца на няведанні псіхалогіі дзіцячага музычнага ўспрымання» [1, с. 130–148]. Такая супярэчнасць часам павялічваецца праз памылковае атаясамліванне паняццяў «дзіцячая музыка» і «музыка для дзяцей». Першая разлічана на ўспрыманне музыкі дзецьмі і на іх уласнае выкананне. Другая, якая адлюстроўвае характары і вобразы, зразумелыя дарослым і дзецям, насупраць, часам складаная для інтэрпрэтацыі¹. «Патрэбны талент асобага роду, – працягвае В. Блок, – каб падабраць чароўныя ключы да дзіцячых сэрцаў, знайсці вобразы, сугучныя дзіцячаму светаадчуванню і, у сваю чаргу, узбагаціць дзіцячае ўспрыманне» [1, с. 148]. Такім талентам дасканалы валодаў П. І. Чайкоўскі. Ён мог пісаць захапляльна і цікава. У «Дзіцячым альбоме» дзіўна спалучаюцца даступнасць дзіцячых п'ес і значнасць, глыбіня, арыгінальнасць сапраўдных шэдэўраў. Нязменны спадарожнік маладых музыкантаў, ён стаў дарагім і многім дарослым, даючы ім рэдкую магчымасць вярнуцца ў паэтычны свет дзяцінства.

Наогул, аўтарскія зборнікі дзіцячай музыкі – гэта асаблівы мастацкі свет, які мае свае адметныя вобразныя і канструктыўныя рысы.

¹ Ва ўмовах прагрэсіўнай музычнай педагогікі многія буйныя кампазітары XX ст. актыўна ўдзельнічаюць у стварэнні твораў для дзяцей. Музыка для дзяцей пісалі такія вядомыя кампазітары, як К. Дэбюсі, С. Пракоф'еў, С. Фейнберг, Дз. Шастаковіч, А. Хачатурян, Г. Свірыдаў, Р. Шчадрын, А. Шнітке, В. Гаўрылін, Ю. Фалік, М. Сцепаненка. З беларускіх кампазітараў можна назваць Ю. Багатырова, Г. Вагнера, Я. Глебава, Л. Шлег, Г. Гарэлаву і многіх іншых таленавітых аўтараў. Іх творы – цудоўныя вучэбныя матэрыялы для фарміравання выканальніцкіх навыкаў, значны па сваім уздзеянні сродак эстэтычнага і агульнамузычнага развіцця. У сумеснай працы вучня з выкладчыкам ствараюцца вобразы і карціны, вырашаюцца першыя праблемы інтэрпрэтацыі, асэнсоўваюцца прынцыпы музычнай драматургіі.

Творчыя фантазіі кампазітараў вызначаюцца характэрнымі тэмамі з жыцця дзяцей. Сярод іх вылучаюць: свет дзіцячых гульняў і цацак; музычныя замалёўкі, звязаныя з народным фальклорам; партрэтныя характарыстыкі персанажаў, п'есы жанравага характару; карціны прыроды; музычныя ўражанні.

«Дзіцячы альбом» ор. 39 П. І. Чайкоўскага прысвечаны любімаму пляменніку кампазітара Валодзю (Бобу) Давыдаву. Ён уключае 24 п'есы для фартэпіяна, кожная з якіх мае праграмны загаловак¹. У гэтым «Альбоме» кампазітар раскрывае розныя бакі цікавага, насычанага, поўнага яркіх уражанняў дзіцячага жыцця. Паэтычныя «карцінкі» маюць агульназначную каштоўнасць. Яны малюць дарагі кожнаму свет дзяцінства з гульнямі, танцамі, казкамі, разам з якімі дзіця паступова даведаецца пра жыццё. Прычым у зборніку Чайкоўскага гэта і асваенне прасторы, пашырэнне навакольнага свету ад самага блізкага, дарагога, роднага да больш далёкага, звязанага спачатку са сваім народам, затым з другімі краінамі і ўрэшце зусім з казачным, нерэальным.

Стварэнне «Дзіцячага альбома» – гэта першы зварот кампазітара да дзіцячай тэматыкі. Пазней ён напіша цыкл Дзіцячых песень ор. 54 і балет «Шчаўкунчык». Штуршком да напісання музыкі для дзяцей паслужылі жыццёвыя падзеі 1877–1878 гг.: перш за ўсё стасункі ў гэты час з дзецьмі ў сям'і сястры А. І. Давыдавай у Каменцы, а таксама з юным выхаванцам яго брата Мадэста Колем Канрадзі. Менавіта ўтраіх з братам і яго выхаванцам Колем Чайкоўскі падарожнічаў па Італіі і Швейцарыі зімою 1877–1878 гг., у момант моцных душэўных пакут, звязаных з няўдалым шлюбам.

Да гэтага падарожжа свет дзіцяці для П. І. Чайкоўскага – гэта ўспаміны яго ўласнага дзяцінства, кантакты з сям'ёй Давыдавых у Каменцы. У падарожжы па Швейцарыі і Італіі кампазітар дастаткова доўгі час правёў з Колем Канрадзі, глуханямым выхаванцам яго брата, Мадэста Чайкоўскага, займаўся яго выхаваннем, цікавіўся інтарэсамі хлопчыка, назіраў за яго ўражаннямі ад падарожжа, непасрэдна вывучаў свет дзіцяці. Такім чынам, стварэнню «Дзіцячага альбома» папярэднічала доўгае знаёмства з Колем.

Прычынай для з'яўлення ідэі стварэння музыкі для дзяцей можна лічыць таксама сустрэ-

чу з хлопчыкам Віторыя ў Фларэнцыі, які выконваў песеньку трагічнага зместу «Нашто пакінуў мяне» і натхніў кампазітара сваім талентам (пра гэта ён напісаў брату Мадэсту ў пісьме ад 27 лютага 1878 г.).

Намеру кампазітара ствараць п'есы для дзяцей паслужыў і прыклад Р. Шумана, любімага, поруч з Моцартам, кампазітара Чайкоўскага. У адным з пісем да свайго выдаўца П. І. Юргенсона ад 26 лютага 1878 г., расказваючы пра задуму «Дзіцячага альбома», Чайкоўскі прыгадвае Шумана, а першае выданне «Дзіцячага альбома» пазней атрымае падзаглавак «наследаванне Шумана»². Гэты арыенцір на «Альбом для падлеткаў» праявіўся галоўным чынам у некаторых назвах, вобразах і жанрах. Аднак твор Чайкоўскага, у адрозненне ад Шумана, адлюстроўвае штодзённае жыццё дзяцей з рускіх дваранскіх сямей (тых жа пляменнікаў і пляменніц кампазітара).

Пра паслядоўнасць напісання п'ес звестак няма. Аднак іх першапачатковы парадак у аўтографе сачынення ў першым выданні, ажыццёўленым пры ўдзеле аўтара, ужо быў зменены. А сучасныя музыканты, знаёмыя з «Дзіцячым альбомам» па існуючых выданнях, знойдуць у аўтографе твора, па якім друкаваліся пажыццёвыя яго экзэмпляры, многа нязвыкллага. Перш за ўсё гэта тычыцца паслядоўнасці п'ес: 13 нумароў з 24 знаходзяцца ў непрывычнай для нас чарговасці. З шэрага «малых цыклаў аўтографа ў дадзеных выданнях засталася толькі два: «за межамі» (№ 15–18) і «казачна-чароўны» (№ 19–21)³.

Некаторыя п'есы цыкла заснаваны на фальклорным матэрыяле. Так, у «Неапалітанскай песеньцы» (тэма запазычана з трэцяй дзеі балета «Лебядзінае возера»), а таксама «Італьянскай песеньцы» гучаць шчырыя народныя мелодыі. Яшчэ адзін італьянскі (венецыянскі) матыў паклаў аснову п'есе «Шарманшчык спявае», а ў «Рускай песні» Чайкоўскі выкарыстаў рускую народную плясавую песню «Галоўка ты, мая галовачка». Асновай п'есы «Камарынская» стаў адзін з варыянтаў вядомай рускай фальклорнай тэмы, а сапраўды народная французская песня са зборніка Ж. Векерлена – асновай «Старай французскай песенькі». Далей кампазітар, некалькі змяніў-

¹ Вывучэнне перапіскі кампазітара з выдаўцом П. І. Юргенсонам дазваляе зрабіць вывад, што прысвячэнне Бобу было напісана ўжо пасля выхаду п'ес у друк, і, магчыма, пасля хлопчыка яно маггло быць адрасавана камусьці іншаму з дзяцей Давыдавых. Вызначальным фактарам у выбары кампазітара з'явілася любоў Валодзі да музыкі.

² Паміж першым прыгаданнем пра задуму цыкла і пачаткам працы над «Альбомам» прайшло больш за месяц. І толькі ў пісьме П. І. Юргенсону ад 30 красавіка 1878 г. П. І. Чайкоўскі піша, што, знаходзячыся ў Каменцы, у сямействе Давыдавых, ён заўтра пачне збіраць «зборнік мініяцюрных п'ес».

³ Нумары 1–3 аўтографа – своеасаблівы ўступ (Бог, родная прырода, маці); 4–8 – гульні; 9–11 – танцы; 12–18 – фальклорная тэматыка.

шы гэту мелодыю, выкарыстоўвае яе ў хоры менестрэляў з другой дзеі оперы «Арлеанская дзева». Можна меркаваць, што сапраўдны фальклорны матыў, хутчэй за ўсё тырольскі, выкарыстоўваецца і ў «Нямецкай песеньцы». У п'есе «У царкве» Чайкоўскі па-майстэрску ўвасобіў царкоўны матыў так звананага «шостага гласа». Імітацыя рускіх народных інструментаў, інтанацыйных звароты і гарманічныя хады, тыповыя для рускіх аднарадных гармонікаў, абываюцца ў п'есе «Мужык на гармоніку грае».

Педагог павінен расказаць вучню пра змест цыкла, гісторыю яго стварэння, раскрыць спецыфіку вобразаў і настрой, закладзеных кампазітарам у гэтым творы, і нават прыдумаць казку, якая змагла б аб'яднаць усе нумары цыкла. Пры ўсёй разнастайнасці жанраў, бытавых сцэн, карцін і сітуацый, увасобленых у цыкле, у ім можна вылучыць некалькі адносна самастойных сюжэтных ліній.

Першая сюжэтная лінія – абуджэнне дзіцяці і пачатак новага дня: «Ранішняя малітва», «Зімовая раніца», «Мама».

Другая – своеасаблівае адлюстраванне гульнявой тэматыкі. Яна пададзена міні-трылогіяй, прысвечанай ляльцы: «Хвароба лялькі», «Пахаванне лялькі», «Новая лялька».

Трэцяя – захапляльнае музычнае падарожжа па Італіі («Італьянская песенька», «Неапалітанская песенька»), Францыі («Старая французская песенька») і Германіі («Нямецкая песенька»).

Чацвёртая – танцавальная. Яна ўвасоблена ў любімай ім сферы салонных бытавых танцаў («Вальс», «Мазурка», «Полька»), музычных пейзажаў («Песня жаваранка»), а таксама жанрава-характарыстычных замалёвак («Мужык на гармоніку грае», «Шарманшчык спявае»).

У цыкле выразна праходзіць і руская тэма («Руская песня», «Камарынская»), звязаная з тыпова рускімі інтанацыямі, характарамі і вобразамі.

Наступае вечар. Дзень дзіцяці набліжаецца к канцу, пасля насычанага падзеямі і прыгодамі дня «Няніна казка» супакоіць маленькага, і, побач з гэтай п'есай, асобным музычным персанажам, быццам вихор пранясецца казачная «Баба-яга». Аднак хутка ўсе казачныя трывогі і жахі застануцца далёка. На змену ім з'явіцца адчуванне спакою, душэўнага цяпла, пачнуць уладарыць чароўныя мары і загучыць папярэдніца салодкіх дзіцячых сноў – «Салодкая мроя».

Завяршаецца зборнік п'есай «У царкве». Гэтым драматургічным прыёмам кампазітар стварае своеасаблівую тэматычную арку паміж першым і апошнім нумарамі цыкла, аб'ядноў-

ваючы яго агульным у абодвух выпадках урачыста прасветленым рэлігійным пачаткам¹.

Пачынаючы працу над цыклам ці над асобнымі яго нумарамі, педагог павінен расказаць вучню агульную сюжэтную лінію, якая можа некалькі адрознівацца ад гісторыі, расказанай вучнем. Таму настаўніку варта даць вучню магчымасць уявіць нешта і праявіць фантазію, выказаўшы сваю версію трактоўкі пачутай музыкі. Гэта можа быць выражана ў *форме казкі*, прыдуманай да наступнага ўрока; у выглядзе на-маляваных дзіцем *ілюстрацый да створанай казкі*, у выглядзе *«схемы-доміка»*, якая адлюстравала б логіку пабудовы формы ўсяго цыкла і драматургію яго развіцця; *вершамі*, створанымі вучнем ці падабранымі з твораў розных аўтараў. Варта адзначыць, што зацікаўленыя ў музычным развіцці дзіцяці бацькі часта прымаюць актыўны ўдзел у падрыхтоўцы хатніх заданняў. Некаторыя з іх, ахопленыя творчым парывам, самі ствараюць вершы да прапанаваных музычных п'ес. У гэтым выпадку такі від дзейнасці ўяўляе калектыўную форму творчасці.

З мэтай абуджэння творчай актыўнасці малых музыкантаў можна прапанаваць ім самім аформіць «новую рэдакцыю» цыкла «Дзіцячы альбом» ці стварыць «новы» зборнік, прапанаваць сваю паслядоўнасць твораў і абгрунтаваць задуманае. У гэтым выпадку вучань, які выступае ў ролі рэдактара, таксама праяўляе свае творчыя здольнасці. Для стварэння такога зборніка патрабуецца:

- 1) сканіраваць нотны матэрыял;
- 2) намялаваць ілюстрацыі да п'ес;
- 3) падпісаць да кожнага твора верш ці кароткі змест таго, што выконваецца, у выглядзе эпіграфа ці прадмовы. Найбольш адораным вучням можна даць заданне зрабіць падрадкаўнік п'есы ці яе ўрыўка.

Атрыманыя лісты прашыць і аформіць тытульны ліст, на якім варта абавязкова ўказаць даныя рэдактара-афарміцеля ці рэдактарастваральніка зборніка. Гэты невялікі псіхалагічны нюанс і зробленая праца дапамогуць вучню ўсвядоміць важнасць і значнасць падзеі. Праца зацікавіць дзяцей, выклікае ў іх шмат эмоцый і настрой, якія прагнуць увасобіцца ў гуках музыкі. Заўважым: калі вучань іграе адзін твор з «Дзіцячага альбома» Чайкоўскага, мэтазгодна папрасіць яго выканаць аналагічныя заданні да ўсіх п'ес цыкла. Вывучаючы адзін твор мастака, літаратара ці кампазітара, варта ве-

¹ У аўтографіе Чайкоўскага ўвесь цыкл заканчваецца нумарам «Шарманшчык спявае», які выконвае функцыю пасляслоўя аўтара і асацыіруецца з заканчэннем Шуманаўскага цыкла «Дзіцячыя сцэны» (п'еса «Паэт казаў»).

даць усю яго творчасць у цэлым, каб больш праўдзіва адлюстравалі характар, стыль і «дух» асобнага твора.

Творчая дзейнасць юнага музыканта (асабліва малодшага ўзросту) можа праявіцца і ў пластычных рухах, адэкватных характару пачутай ці выкананай музыкі. Напрыклад, пры праслухванні п'есы «Хвароба лялькі» вучань можа выразіць мастацкі вобраз наступным чынам: крочыць і злёгка накульгаваць, усхліпваць і ўздыхаць; пры выкананні п'есы «Пахаванне лялькі» – маршыраваць з апушчанай галавой, вяла і сумна, а пры першых гуках «Новай лялькі» – закружыцца ў танцы, прыўзняць рукі ўверх, быццам імітаваць рухі з сапраўднай лялькай у руках, то падскокваць ад радасці ў віхоры танца. Разам з гэтым педагог павінен раскажаць, у якім жанры напісана п'еса ці да якога жанру яна блізкая, выявіць, ці не сустракаліся ў рэпертуары вучня падобныя характары і жанры.

Дзейным у працы з творам зарэкамендаваў сябе *метад анкетавання*: вуснага – на ўроку ці пісьмовага – дома. Дадзены метады прымянялі ў працы многія вядомыя педагогі. Да яго звяртаўся на ўроках з дарослымі студэнтамі вядомы французскі піяніст і педагог А. Карто. Для больш паскоранага і якаснага спасціжэння зместу музыкі, прывіцця цікавасці і ведаў аб ёй лічым мэтазгодным прапанаваць наступныя заданні-анкетаванні.

1. *Анкетаванне-адказ*. Навучэнцы (пяць чалавек) пасля выканання твора (аднаго-двух ці больш) атрымліваюць анкеты, у якіх ім прапануецца адказаць на наступныя пытанні:

Настрой	Кампазітар П. І. Чайкоўскі	Назва твора
Сум		«Хвароба лялькі» «Старая французская песенька»
Радасць		«Новая лялька» «Неапалітанская песенька» «Нямецкая песенька» «Камарынская»
Летуценнасць		«Салодкая мроя» «Ранішня малітва» «Мама»
Гераічныя пачуцці		
Трагічныя пачуцці (гора, пакуты)		«Пахаванне лялькі»
Роздумы пра жыццё		«Зімовая раніца» «У царкве»
Жартаўлівы настрой		«Гульня ў конікаў» «Марш драўляных салдацікаў» «Мужык на гармоніку грае» «Полька» «Камарынская»
Адчуванне казачнасці, нерэальнасці		«Няніна казка» «Баба-яга»
Хваляванне		«Вальс»

- Як называецца твор?
- Хто аўтар (сучаснік ці не, некаторыя звесткі пра кампазітара)?
- Якія яшчэ творы згаданага кампазітара Вы ведаеце ці граеце?
- Раскажыце пра характар музыкі (сумная ці вясёлая; песня-танец, марш і г. д.).
- Раскажыце сваімі словамі пра змест п'есы ці пра мастацкі вобраз твора (калі заданне хатняе, намалюйце ілюстрацыю).
- Па магчымасці, укажыце танальнасць твора (колькі знакаў пры ключы, ці ёсць сустрэчныя; растлумачце, як яны ўплываюць на характар музыкі).
- Як выкладзена музыка (мелодыя – адной, дзвюма рукамі ці папераменна; які акампанемент; колькі галасоў і які з іх вядучы)?
- Колькі ў творы завершаных сказаў; колькі частак; дзе кульмінацыя; дзе можна праставіць у музыцы «кропкі» і «коскі»?
- Укажыце самыя складаныя месцы. Рас-тлумачце і пакажыце, як над імі працаваць.

2. *Анкетаванне «Капілка пачуццяў»*. Яно дазваляе выявіць, якія пачуцці і настроі выклікаюць вобразы музычных твораў. Бясспрэчна, змест музычнага твора дастаткова цяжка перадаць словамі, і тым не менш магчыма і неабходна паспрабаваць апісаць, якія эмоцыі і пачуцці абудзіла ў душы юнага піяніста музыка. Для гэтага вучні самастойна праслухоўваюць аўдыёзапіс «Дзіцячага альбома» П. Чайкоўскага ў выкананні Я. Фліера, пасля чаго ім прапануецца выступіць даследчыкамі музыкі і затым скласці табліцу, дзе неабходна прасачыць, якія настроі і пачуцці абуджаюць у чалавеку музычныя творы. (Дадзеную табліцу можна запоўніць дома, на адным уроку ці працягваць запаўняць на працягу больш доўгага прамежку часу, папаўняючы яе новымі творами.)

3. *Выяўленне ў некалькіх творах агульных і розных рыс на аснове асацыятыўных сувязей*. Вучню прапаноўваецца падпісаць характарыстыку вобразнага зместу ніжэйпералічаных п'ес. Сярод іх будуць сустракацца творы з «Дзіцячага альбома» П. І. Чайкоўскага:

- Аляб'еў А. А. «Салавей».
Адлюстравана.....
- Чайкоўскі П. І. «Песня жаваранка».
Адлюстравана.....
- Грыг Э. «Раніца».
Адлюстравана.....

- Свірыдаў Г. В. «Хлопец з гармонікам». Адлюстравана.....
- Чайкоўскі П. І. «Мужык на гармоніку грае». Адлюстравана..
- Чайкоўскі П. І. «Зімовая раніца». Адлюстравана.....

Пры правядзенні ўрока існуе мноства творчых форм і метадаў працы. Яны нязменна выклікаюць цікавасць у вучня, яго бацькоў і нават у самога педагога. Пры гэтым развіццёвыя заданні дапамагаюць юнаму піяністу засвоіць музычны твор, яго структуру, логіку развіцця, садзейнічаюць лепшаму асэнсаванню і запамінанню, перадачы мастацкага вобраза твора, садзейнічаюць сістэматызацыі і ўзгадненню ведаў, атрыманых на занятках па сальфеджыю, музычнай літаратуры і спецыяльнасці. Творчыя заданні, хатнія канцэрты і групавыя ансамблевыя шоу ў касцюмах, прысутнасць на ўроках іншых вучняў, іх бацькоў – усё гэта як элементы творчай канкурэнцыі актывізуе здольнасці вучняў, стымулюе жаданне займацца музыкай. Колер і рух, імітаванне і сітуацыйнае мысленне, ролевая гульня, інтанацыя маўлення, прасторавыя і часавыя параметры неабходны для стварэння паўнацэннага мастацкага вобраза, свабоднай імправізацыі, гарманічнага формаўтварэння, энергетычнага «напаўнення» слухачоў і, у выніку, адлюстравання і мастацкага ператварэння прапорцый прыроднай і касмічнай бяскончасці, а праз іх – свайго «я».

Практычнае прымяненне творчых заданняў на прыкладзе музычнага цыкла «Дзіцячы альбом» П. І. Чайкоўскага выяўляе шматгранную

палітру пачуццяў, вобразаў, эмоцый, закладзеных у самой музыцы кампазітара і адлюстраваных у душах вучняў, выканаўцаў яго музыкі, якія ўкладваюць у інтэрпрэтацыю твораў сваё светаадчуванне і свой погляд на выкананне. Яркасць, жыццёвасць і арыгінальнасць аўтарскай задумы «Дзіцячага альбома» прыцягвае ўвагу не толькі вучняў, але і вядомых музыкантаў. Высокамастацкі запіс цыкла належыць Я. Фліеру, цікавыя інтэрпрэтацыі паказалі В. Поснікава і М. Плятнёў, які дапушчае ўнутры цыкла шэраг істотных перастановак нумароў, тым самым прадстаўляе на «суд» слухачоў новую версію твора. Такім чынам, працэс пазнання музыкантамі і слухачамі фартэпіянага цыкла «Дзіцячы альбом» не спыняецца, і кожная новая інтэрпрэтацыя «высвечвае» ўсё новыя бакі таленту аўтара гэтага славутага твора.

ЛІТАРАТУРА

1. Блок В. Детская музыка С. Прокофьева // Вопросы фортепианной педагогики. М., 1971. Вып. 3. С. 130–148.
2. Чайковский П. Детский альбом для фортепиано. Факсимиле. М.; Вена, 1993.

SUMMARY

The article analyses the peculiarities defining the piano cycle «Children's album» by Tchaikovsky. Creative forms and methods of work on it are considered. The complex of the tasks for them promoting to formation and development of the harmonious person of a musician is offered.

УДК 37(091)

Н. Дз. Паршута

УВЯДЗЕННЕ ЁСЕАГУЛЬНАЙ ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ НА ТЭРЫТОРЫІ БЕЛАРУСІ (1905–1917 гг.)

Пытанне аб увядзенні ўсеагульнай пачатковай адукацыі ў Расіі ўпершыню ставілася перадавымі дзеячамі асветы яшчэ ў сярэдзіне 60-х гг. XIX ст. Аднак царскае самадзяржаўе, баючыся развіцця рэвалюцыйнага руху, імкнулася не дапускаць дзяцей працоўных да асветы. Менавіта таму ідэя аб усеагульнай пачатковай адукацыі да канца XIX ст. заставалася толькі светлай марай.

Развіццё капіталізму ў Расіі ў пачатку XX ст. выклікала неабходнасць у больш шырокім развіцці народнай асветы, паколькі праца адукаванага рабочага была больш прадукцыйнай. Ідэя ўсеагульнай пачатковай адукацыі паступова

набывала большую папулярнасць сярод розных слаёў насельніцтва. У гады рэвалюцыі 1905–1907 гг. патрабаванне аб увядзенні ўсеагульнай адукацыі ў краіне дасягнула асаблівай вострыні. Царскі ўрад добра разумеў складанасць і небяспечнасць такой сітуацыі. Па яго даручэнні Міністэрства народнай асветы Расіі, на чале з П. М. Каўфманам, 8 жніўня 1906 г. падрыхтавала праект аб усеагульнай пачатковай адукацыі. Аднак толькі ў 1907 г. праект быў прапанаваны для абмеркавання ў II Дзяржаўнай думе. Паводле яго, усе дзеці школьнага ўзросту (8–11 гадоў) маглі бясплатна атрымаць пачатковую адукацыю. Адкрыццё школ і іх матэрыяльнае ўтрыманне

ўскладалася на народ. У праекце адзначалася: «Забота об открытии достаточного числа училищ... лежит на учреждениях местного самоуправления» [7, с. 105]. Міністэрства народнай асветы Расіі ў свае абавязкі ўключыла толькі аплату працы настаўнікаў. Адмоўным бокам праекта 1907 г. было і тое, што ў ім адсутнічаў план яго практычнага ажыццяўлення. У палажэннях толькі адзначалася, што ўвядзенне ўсеагульнай пачатковай адукацыі павінна ажыццяўляцца паступова, без залежнасці ад месца пражывання і веравызнання насельніцтва.

Праект П. М. Каўфмана выклікаў рэзкую крытыку з боку грамадска-асветніцкіх арганізацый і грамадскага друку. Нягледзячы на тое што праект 1907 г. не быў зацверджаны, у планаванні школьнай сеткі земствы і дырэкцыі народных вучылішч часткова ім кіраваліся. Трэба адзначыць, што праект П. М. Каўфмана быў не адзінай спробай Міністэрства народнай асветы Расіі па вырашэнні пытання аб увядзенні ўсеагульнай пачатковай адукацыі ў краіне. Аднак ні адзін з праектаў падобнага роду не быў аформлены на дзяржаўным узроўні да Кастрычніцкай рэвалюцыі 1917 г. У сувязі з гэтым сетка пачатковых школ развівалася стихійна і нераўнамерна, а ліквідацыя непісьменнасці насельніцтва ў Расійскай імперыі не была завершана [9, с. 63–65].

Зазначым, што ў перыяд 1905–1917 гг. Беларусь ахоплівала Віцебскую, Гродзенскую, Мінскую, Магілёўскую і частку Віленскай губерні, уваходзіла ў склад Віленскай навучальнай акругі, якая ў сваю чаргу з'яўлялася часткай Расійскай імперыі. Па прычыне своеасаблівай стратэгіі школьнай палітыкі царызму ў Беларускім краі, для пастаноў Міністэрства народнай асветы Расіі, якія распаўсюджваліся на навучальныя ўстановы беларускіх губерняў, было характэрна ўзмацненне ўрадавага кантролю, выкладанне школьных дысцыплін на рускай мове і бясконца барацьба з нацыянальнай школай. У выніку такой палітыкі Паўночна-Заходні край Расіі адносіўся да тых рэгіёнаў, дзе пражывала найбольшая колькасць непісьменнага насельніцтва. Па даных Міністэрства народнай асветы Расіі, у 1905 г.

у Віленскай навучальнай акрузе налічвалася каля 1 000 000 дзяцей школьнага ўзросту. З іх толькі 332 565 (33 %) навучаліся ў пачатковых навучальных установах як ведамства Міністэрства народнай асветы, так і царкоўнага ведамства [7, с. 110]. У выніку большая частка дзяцей (667 435 чал., або 67 %) не мела магчымасці атрымаць пачатковую адукацыю па прычыне адсутнасці вялізнай колькасці школ. Таму ў беларускіх губернях працэс увядзення ўсеагульнай пачатковай адукацыі меў свае асаблівасці.

На тэрыторыі Беларусі працэс усеагульнай ліквідацыі непісьменнасці насельніцтва праходзіў неаднолькава ва ўсіх яе губернях. У табліцы адлюстравана пашырэнне сеткі пачатковых навучальных устаноў у Беларусі з 1907 па 1910 г. [8, с. 5]

Даныя табліцы пацвярджаюць, што найбольш актыўную дзейнасць у ажыццяўленні ўсеагульнай пачатковай адукацыі пачало насельніцтва Магілёўскай, Мінскай і Віцебскай губерняў. У Віленскай і Гродзенскай губернях адкрыццё пачатковых вучылішч праходзіла больш павольнымі тэмпамі.

Адносна хуткі рост сеткі пачатковых навучальных устаноў у Магілёўскай, Мінскай і Віцебскай губернях тлумачыўся ўвядзеннем у іх першых беларускіх земскіх устаноў. Пасля выдання Праекта аб усеагульнай адукацыі ў 1907 г. земствы пачалі дзейнасць па яго рэалізацыі. Яны самастойна складалі план пашырэння школьнай сеткі і пасля яго зацвярджэння Міністэрствам народнай асветы Расіі прыступалі да адкрыцця школ [10–11]. У кампетэнцыю земстваў уваходзіла і фінансаванне пачатковых вучылішч. У 1910 г. земскія асігнанні на ўтрыманне школ склалі 578 570,36 руб. Пры гэтым па губернях паказчыкі грашовых сум былі наступнымі: у Магілёўскай губерні – 185 793,83 руб., у Віцебскай – 166 769,43 руб., у Мінскай – 107 722,13 руб., у Гродзенскай – 67 350 руб., у Віленскай – 18 523,72 руб. [3, с. 28].

Асноўнай перашкодай, якая паўстала пры рэалізацыі ўсеагульнай пачатковай адукацыі ў Віцебскай губерні, з'яўляўся «рознаплемянны» склад яе насельніцтва. У выніку кожная нацыянальная група пры ажыццяўленні ўсеагульнай пачатковай адукацыі ў губерні імкнулася падыходзіць толькі са свайго пункту гледжання. Напрыклад, яўрэі складалі ва ўсіх павятовых гарадах і мястэчках Віцебскай губерні пераважны паказчык колькасці насельніцтва. Яны імкнуліся, каб іх дзеці навучаліся ў такіх яўрэйскіх вучылішчах, як хедэры, талмуд-торы і інш. Палякі, латышы таксама не выказвалі вялікага жадання, каб іх дзеці навучаліся ў міністэрскіх і земскіх пачатковых вучылішчах

Табліца

Размеркаванне пачатковых школ па гадах адкрыцця

Губерні	Колькасць адкрытых школ				
	1907 г.	1908 г.	1909 г.	1910 г.	1907–1910 гг.
Віцебская	131	200	237	198	766
Магілёўская	226	322	359	211	1118
Мінская	143	157	197	167	664
Віленская	58	120	103	143	424
Гродзенская	62	130	28	133	353
Усяго	620	929	924	852	3325

[1, с. 32]. Такія рознагалосці замаруджвалі хуткае дасягненне мэты ўсеагульнай пачатковай адукацыі. Трэба адзначыць, што колькасць навучэнцаў у пачатковых школах Віцебскай губерні па прычыне канфліктаў сярод насельніцтва была адносна невялікай. Напрыклад, на 1 студзеня 1909 г. у адной школе Віцебскай губерні ў сярэднім навучаліся 53 вучні, у той час як у Магілёўскай губерні адпаведна – 71, у Віленскай – 69, у Гродзенскай – 74, у Мінскай – 81 [2, с. 355].

У Гродзенскай і Віленскай губернях адсутнічалі земскія ўстановы. Грашовыя сумы на адкрыццё вучылішч для дзяцей сялян галоўным чынам паступалі з Дзяржаўнай казны. Напрыклад, у Гродзенскай губерні ў 1907 г. з 286 229,09 руб., расходаваных на ўтрыманне 502 школ, з Дзяржаўнага казначэйства было адпушчана 210 056,95 руб., што склала 73 %. Аднак гэтых грошай на адкрыццё новых вучылішч у губернях не хапала, а таму замаруджвалася пашырэнне сеткі школ [6, с. 94]. Фінансавыя цяжкасці адлюстроўваліся і на адукацыйным узроўні настаўнікаў. У 1907–1908 гг. у Магілёўскай, Віцебскай і Мінскай губернях большасць выкладчыкаў пачатковых вучылішч мела сярэдняю і сярэднеспецыяльную адукацыю. У школах Гродзенскай і Віленскай губерняў працавала шмат настаўнікаў толькі з пачатковай адукацыяй [5].

На 1 студзеня 1915 г. у пяці беларускіх губернях функцыяніравала 6 093 народных вучылішчы. Пры гэтым у Мінскай губерні – 1 478 вучылішч, з якіх 52 знаходзіліся ў гарадах і 1 426 – у сельскай мясцовасці. Адпаведна, у Магілёўскай – 1 395 (47 і 1 348), у Віцебскай – 1 318 (72 і 1 246), у Гродзенскай – 1 131 (78 і 1 053) і ў Віленскай – 771 (60 і 711) [4, с. 23].

Такім чынам, за перыяд 1905–1917 гг. у Беларусі была адкрыта дастатковая колькасць пачатковых навучальных устаноў. Нягледзячы

на тое што да канчатковай ліквідацыі непісьменнасці насельніцтва трэба было вырашыць шмат пытанняў, тым не менш быў закладзены трывалы падмурак для ажыццяўлення абавязковай усеагульнай пачатковай адукацыі.

КРЫНІЦЫ, ЛІТАРАТУРА

1. Народное образование в Витебской губернии // Народное образование в Виленском учебном округе. Вильно, 1912. № 1. С. 25–33.
2. Народное образование в Северо-Западном крае в 1908 г. // Народное образование в Виленском учебном округе. Вильно, 1909. № 8–9. С. 352–357.
3. Начальные училища // Отчет о состоянии учебных заведений и учреждений Виленского учебного округа за 1910 г. Вильно, 1911. С. 13–28.
4. Начальные училища // Отчет о состоянии учебных заведений и учреждений Виленского учебного округа за 1914 г. Вильно, 1915. С. 20–41.
5. 1120 новых «сеятелей разумного» в Северо-Западном крае // Народное образование в Виленском учебном округе. 1908. № 11. С. 471–476.
6. Обзор Гродненской губернии за 1907 г. Гродно, 19??.
7. О введении всеобщего обучения // Народное образование в Виленском учебном округе. 1907. № 3. С. 104–111.
8. Однодневная перепись начальных школ в Империи, произведенная 18 января 1911 г. СПб., 1914 г. Вып. 8. Виленский учебный округ. Губернии: Виленская, Витебская, Гродненская, Минская и Могилевская.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: конец XIX – начало XX вв. М., 1991.
10. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 608, л. 1.
11. НГАБ, ф. 2254, воп. 2, спр. 729, л. 1–1 адв., 5–5 адв.

SUMMARY

Process of development of the primary education in Belarus in 1905–1917 is discussed. The expansion of the primary school of network in Belarus provinces and the role of zemstvos are described. Statistics is presented.

УДК 37(091)

Н. А. Федарук

НЕКАТОРЫЯ АСАБЛІВАСЦІ ВЫКЛАДАННЯ ФІЗІКІ Ў СЯРЭДНІХ НАВУЧАЛЬНЫХ УСТАНОВАХ БЕЛАРУСІ Ў ДРУГОЙ ПАЛОВЕ ХІХ ст.

Вывучэнне вопыту выкладання таго або іншага прадмета застаецца адным са шляхоў, які вядзе да ўдасканалення вучэбна-выхаваўчага працэсу ў сярэдняй школе. У сувязі з гэтым пэўнае значэнне мае гісторыка-педага-

гічны аналіз працы дарэвалюцыйных сярэдніх навучальных устаноў Беларусі ў галіне выкладання дысцыплін прыродазнаўчанавуковага цыкла і фізікі ў прыватнасці.

У другой палове ХІХ ст. арганізацыя вучэбнага працэсу, а таксама развіццё метадычнай

думкі ў сярэдніх навучальных установах Беларусі знаходзіліся пад уплывам агульнарасійскай адукацыйнай сістэмы. Выкладанне фізікі ў сярэдняй школе Расіі ў разглядаемы перыяд вывучалася Т. І. Носавай, В. Н. Быкавым, І. К. Турышавым і іншымі навукоўцамі [21]. У беларускай гістарыяграфіі спецыяльныя даследаванні па праблеме не праводзіліся. Кантэкстна да яе звярталіся некаторыя аўтары [20]. Мэта нашага даследавання – выяўленне і аналіз асаблівасцей развіцця фізікі як вучэбнага прадмета ў гімназіях і рэальных вучылішчах Беларусі.

Паводле вучэбных планаў Міністэрства народнай асветы (далей МНА) 1849, 1852, 1864, 1871–1872, 1877–1888, 1890, 1895 г., фізіка была абавязковым прадметам у старшых класах мужчынскіх, з 1870 г. – жаночых гімназій, а з 1872 г. – рэальных вучылішч. У другой палове XIX ст. тыднёвая нагрузка па фізіцы ў класічных мужчынскіх гімназіях МНА паступова ўзрастала. У 1852–1871 г. яна складала 4, у 1872–1890 г. – 6, у 1891–1901 г. – 7 урокаў. Максімальная нагрузка (9 урокаў на тыдзень) была вызначана ў 1865 г. для рэальных гімназій. У рэальных вучылішчах у 1872–1889 г. тыднёвая нагрузка складала 8 урокаў, а ў 1889–1901 г. яна ўзрасла да 10 урокаў. У жаночых гімназіях з 1874 г. і да пачатку XX ст. вучэбная нагрузка заставалася нязменнай: 6 урокаў на тыдзень (VI–VII класы) [30]. Выкананы намі аналіз справаздач аб стане вучэбнага працэсу ў сярэдніх навучальных установах Беларусі паказаў, што ў гэты перыяд фізіка выкладалася ў адпаведнасці з агульнарасійскімі планами [5].

Першапачаткова выкладанне фізікі, як і іншых прадметаў, вялося ў аб'ёме падручніка. Да пачатку 1860-х гадоў настаўнікі акрамя таго выкарыстоўвалі так званыя «запіскі» (асабістыя канспекты асобных падручнікаў), а таксама ўласныя канспекты лекцый, якія былі запісаны ў час навучання ва ўніверсітэце [6]. Першая вядомая нам адзіная праграма па фізіцы для Гродзенскай, Мінскай, Магілёўскай, Віцебскай, Слуцкай і Свіслацкай гімназій была надрукавана ў 1847 г. Гэта была праграма экзаменаў. Змест праграмы адпавядаў падручніку Э. Х. Ленца «Руководство к физике» (1839). Курс VI класа (23 пытанні) ахопліваў такія раздзелы, як агульныя ўласцівасці цел, адрозненні цел фізічных і хімічных, уласцівасці вадкіх, цвёрдых і газападобных цел, простыя машыны, механіка і гук. У VII класе (32 пытанні) вывучалі наступныя тэмы: святло, опытку, цепларод, магнетызм, электрычнасць і гальванізм. На экзамене VII класа вучань павінен быў ведаць матэрыял абодвух класаў [28, с. 227–229, 295–297]. Праграму 1847 г. можна лічыць

своеасаблівым прататыпам для ўсіх наступных праграм другой паловы XIX ст.

У 1866 г. педагагічнымі саветамі Віцебскай, Магілёўскай і Дынабургскай гімназій была распрацавана праграма па фізіцы для філалагічных гімназій. Яна была пабудавана па радыяльным прынцыпе. Так, у V класе (2 урокі на тыдзень) планавалася вывучыць агульныя ўласцівасці цел, уласцівасці вадкіх і газападобных цел, законы руху, паняцце аб сілах, механіку і гук; у VI класе (2 урокі на тыдзень) – святло, розныя пытанні з опыці, а таксама цепларод і магнетызм. Вучэбны матэрыял VII класа (1 урок на тыдзень) уключаў электрычнасць і гальванізм. Праграма прадугледжвала наяўнасць разнастайных прыбораў і інструментаў для дэманстравання. Пры гэтым ніякіх метадычных рэкамендацый па арганізацыі заняткаў дадзена праграма не давала [31, с. 50–53]. Каштоўным момантам стала абмеркаванне праграмы ўсімі педагагічнымі калектывамі Віленскай навучальнай акругі (далей ВНА), у склад якой уваходзілі навучальныя ўстановы Беларусі. Настаўнікі крытыкавалі паслядоўнасць у размеркаванні вучэбнага матэрыялу, а грунтоўным праграмным недахопам лічылі выключэнне раздзела аб хімічных якасцях цел. Большасць з іх сышлася на наступным размеркаванні матэрыялу: агульныя ўласцівасці цел, фізічныя і хімічныя ўласцівасці цел, агульнае паняцце аб сілах, магнетызм, электрычнасць і гальванізм (V клас); цяпло, гук і святло (VI клас); механіка (VII клас) [24, с. 6, 27, 42–46]. У праграмах 1847–1866 г. адлюстравана спроба мясцовых настаўнікаў выпрацаваць адзіны падыход да выкладання фізікі ў межах Беларусі. У 1872–1900 г. гімназіі і рэальныя вучылішчы Беларусі працавалі па агульнарасійскіх праграмах, распрацаваных МНА [18, арк. 9; 30].

Узровень выкладання фізікі ў значнай ступені залежаў ад прафесійнай падрыхтоўкі настаўнікаў. Аналіз фармулярных спісаў аб службе выкладчыкаў, справаздач аб стане навучальных устаноў паказаў, што ў першай палове XIX ст. фізіку выкладалі выпускнікі пераважна Віленскага ўніверсітэта, а ў другой палове стагоддзя – рускіх Імператарскіх ўніверсітэтаў: Санкт-Пецярбургскага (41,33 %), Маскоўскага (28 %), Харкаўскага (8 %), Казанскага (4 %), Наварасійскага (1,33 %), а таксама Галоўнага Педагагічнага інстытута (8 %), ўніверсітэта св. Уладзіміра ў Кіеве (5,33 %), Галоўнай Варшаўскай школы (1,33 %) і Віленскага ўніверсітэта (1,33 %). Пры гэтым большасць выкладчыкаў мелі ступень кандыдата фізіка-матэматычнага факультэта [23, с. 126; 27]. Трэба мець на ўвазе, што настаўнікі фізікі былі

больш грунтоўна падрыхтаваны ў галіне матэматыкі [22, с. 87]. Сумяшчэнне выкладання матэматыкі і фізікі адным настаўнікам было характэрна для разглядаемага перыяду [27].

Толькі ў 1898 г. МНА ўзняло патрабаванні да настаўнікаў фізікі. Выкладанне прадмета дазвалялася асобам, якія мелі «вельмі здавальняючыя» адказы на экзаменах, толькі пасля працяглай падрыхтоўкі ў лабараторыях эксперыментальнай фізікі [35, с. 622–623]. Павышэнню прафесійнага і навуковага ўзроўню тагачасных настаўнікаў садзейнічала таксама правядзенне з'ездаў і выстаў, на што ўказвалі І. К. Турышаў (1975), Т. С. Процька (1988), Э. М. Шпілеўскі (1996) [21, с. 120–121; 29, с. 41–42; 20, с. 398–399]. У працы з'ездаў рускіх прыродазнаўцаў і ўрачоў удзельнічалі такія настаўнікі Беларусі, як Л. М. Кірылаў (II з'езд, г. Масква, 1869), В. П. Карагодзін, У. В. Марозаў і І. І. Самойла (VI з'езд, г. Санкт-Пецярбург, 1879), У. В. Марозаў (VIII з'езд, г. Санкт-Пецярбург, 1889–1890), М. І. Пакроўскі (X з'езд, г. Кіеў, 1898). Апошні наведаў таксама шэраг выставак: сусветныя (г. Парыж, 1890, 1900), усерасійскую (г. Ніжні Ноўгарад), паўночную (г. Стакгольм, 1897), а таксама спецыялізаваныя выстаўкі па электратэхніцы (г. Масква і Санкт-Пецярбург). З экспазіцыямі сусветнай выстаўкі ў Парыжы (1900) пазнаёміўся і А. П. Шантыр [34; 23, с. 84; 29, с. 42; 9].

Асабліва сцю разглядаемага перыяду стала і паступовая распрацоўка дыдактычных прынцыпаў выкладання фізікі. Асноўнымі з іх становяцца навуковасць, нагляднасць, сувязь тэорыі з практыкай, свядомасць і даступнасць [2, л. 241 адв.; 11; 17]. Развіваецца разуменне ролі ўнутры- і міжпрадметных сувязей, асабліва з матэматыкай, касмаграфіяй (астраноміяй), прыродазнаўствам і хіміяй [7, л. 15–15 адв.; 14]. Метадамі выкладання фізікі з'яўляліся расказ настаўніка («лекцыйны метада»), гутарка, тлумачэнне, апытанне (франтальнае і індывідуальнае, кароткае і працяглае), паўтарэнне пэўнай часткі вучэбнага матэрыялу, выяўдзеныя формулы, рашэнне задач, чарчэнне фізічнай з'явы або канструкцыі прыбора, дэманстрацыя [7, л. 15–15 адв.; 14–15; 17]. Распаўсюджанай формай навучання з'яўляўся ўрок. З пачатку 1890-х гг. у першай палове ўрока праводзілася апытанне вучняў, а ў другой – тлумачэнне новага матэрыялу [16]. Практыкаваліся ўрокі паўтарэння, а таксама апытання [3; 7, л. 15–15 адв.; 16–17]. У некаторых школах па фізіцы мелі месца спецыяльна арганізаваныя літаратурныя гутаркі [13; 33, с. 361]. Так, у 1879 г. Аўрынскі, вучань VII класа Магілёўскай гімназіі, зрабіў вуснае паведамленне аб удзельнай вазе і яе прымяненні на практыцы, якое суправа-

джалася дэманстраваннем [33, с. 361]. У канцы XIX ст. некаторыя навучальныя ўстановы арганізавалі па фізіцы экскурсіі. Напрыклад, у 1900 г. вучні VIII класа Гродзенскай гімназіі пад кіраўніцтвам настаўніка фізікі М. А. Клімантовіча наведалі рэактыфкацыйны завод, дзе пазнаёміліся з практычным прымяненнем электрычнасці [25, с. 115].

Асабліва ўвага надавалася эксперыменту ў выкладанні фізікі, які быў прадугледжаны ўсімі статутамі сярэдніх навучальных устаноў і неаднаразова рэкамендаваўся папячыцельскім саветам ВНА [30; 32, с. 8]. На ўтрыманне фізічных інструментаў і прыбораў штогод адводзілася пэўная грашовая сума. Аднак, як слушна адзначыў В. Н. Быкаў (1958), дрэннае, недастатковае фінансаванне сярэдніх школ на працягу XIX ст. было адной з прычын маруднага папаўнення і аднаўлення фондаў кабінетаў фізікі [21, с. 270]. Нягледзячы на гэта, многія лепшыя настаўнікі Беларусі, напрыклад, А. Радзевіч у 1840-х гг., А. І. Дабрахотаў у 1880-х гг. (Мінская гімназія), Ф. І. Брадоўскі ў 1850-х гг., У. Ф. Юдзеніч у 1880–1890-х гг. (Магілёўская гімназія), Э. В. Бяляўскі, А. Ф. Князеў (Навагрудская гімназія) і В. Каралькевіч (Маладзечанская прагімназія) у 1860-х гг., П. М. Фразіноўскі, У. Н. Тумасаў (Віцебская гімназія) у 1880–1900-х гг. суправаджалі выкладанне вопытамі [36, с. 521; 23, с. 40; 10; 26, с. 10; 2, л. 241 адв.; 3; 12; 15; 18, л. 10 адв.–11; 19, л. 18]. З пачатку 1890-х гг. выкладчыкі рэальных вучылішч Беларусі таксама праводзілі вопыты на ўроках фізікі, за што атрымлівалі спецыяльнае грашовае ўзнагароджанне [27]. Акрамя таго, па фізіцы мелі месца і лабараторныя працы. Напрыклад, вучні Мінскай і Магілёўскай гімназіі удзельнічалі ў правядзенні вопытаў адпаведна ў 1840-х і ў 1880-х гг. [36, с. 521; 8]. Адным з відаў пазакласнай працы былі метэаралагічныя назіранні вучнямі старшых класаў пад кіраўніцтвам настаўніка фізікі [18, л. 11; 25, с. 91; 26, с. 10].

Эксперыментальнае выкладанне абумовіла збор і назапашванне прыбораў і інструментаў. У пачатку 1890-х гг. арганізацыя асобных вучэбных кабінетаў фізікі завяршылася ва ўсіх гімназіях і рэальных вучылішчах Беларусі [26, с. 10]. Добра прыстасаваныя для вопытнага выкладання фізічных кабінеты мелі Магілёўская і Віцебская гімназіі [26, с. 10; 12].

Свабода педагогічнай творчасці ў некаторай ступені забяспечвалася прадастаўленнем выкладчыкам магчымасці выбару падручніка па прадмеце. Па даных справаздач аб стане сярэдніх навучальных устаноў, у другой палове XIX ст. вучні гімназіі Беларусі карысталіся падручнікамі па фізіцы Э. Х. Ленца, А. Ф. Малініна і

К. П. Бурэніна, К. Д. Краевіча, а таксама дапаможнікамі В. Г. фон Бооля, Н. А. Любімава, Д. В. Перавошчыкава, Я. П. Тверыцінава, А. Д. Хвальсона, А. Гано, Е. Госпіталье, У. Грове, Цымермана [2, л. 95 адв., 492 адв.; 4; 26, с. 7]. І. К. Турышаў (1974) выканаў аналіз найбольш папулярных падручнікаў і прыйшоў да высновы, што ў асноўным іх навукова-метадычны ўзровень заставаўся нізкім [21, с. 71–85]. 3-за гэтай прычыны некаторыя настаўнікі былі вымушаны распрацоўваць уласныя падручнікі. Напрыклад, у 1852–1853 гг. Ф. І. Брадоўскі складаў кіраўніцтва па фізіцы для выхаванак Піпянбергскага пансіёна (Магілёўская губерня) [7, л. 16].

Пастаяннай крыніцай новых навуковых ведаў і метадычных рэкамендацый для настаўнікаў былі перыядычныя выданні. Найбольш папулярнымі ў канцы XIX ст., вызначанымі намі ў аддзелах фізіка-матэматычных навук бібліятэк сярэдніх навучальных устаноў Беларусі, былі «Журнал фізіка-хімічнага общества», «Вестник опытной физики и элементарной математики», «Научное обозрение», «Журнал чистой и прикладной математики, астрономии и физики», «Электричество», «Физико-математические науки» [1].

Аналіз першакрыніц пацвердзіў, што ў другой палове XIX ст. актывізаваўся працэс развіцця фізікі як агульнаадукацыйнай вучэбнай дысцыпліны. Змест курса паступова ўдакладняўся. Настаўнікі валодалі формамі і метадамі арганізацыі вучэбнага працэсу, карысталіся разнастайнымі сродкамі навучання ў выглядзе падручнікаў і задачнікаў, прыбораў і інструментаў, арганізавалі вучэбныя кабінеты. Вядучым прынцыпам навучання становіцца нагляднасць. Адбываецца ўсведамленне значнасці эксперыменту ў выкладанні фізікі.

КРЫНІЦЫ, ЛІТАРАТУРА

1. ДГАЛ, ф. 567, воп. 1, спр. 742, л. 8; НГАБ, ф. 2604, воп. 1, спр. 3, л. 41–42.
2. ДГАЛ, ф. 567, воп. 3, спр. 1295, л. 95 адв., 241 адв., 492 адв.
3. ДГАЛ, ф. 567, воп. 4, спр. 859, л. 4 адв.–66 адв.
4. ДГАЛ, ф. 567, воп. 4, спр. 932, л. 17 адв., 20, 28, 31 адв., 37.
5. НГАБ, ф. 476, воп. 1, спр. 14, л. 16; ф. 2554, воп. 1, спр. 207, л. 45 адв.; ф. 2554, воп. 1, спр. 312, л. 6.
6. НГАБ, ф. 2254, воп. 1, спр. 27, л. 241 адв.
7. НГАБ, ф. 2254, воп. 1, спр. 217, л. 15–15 адв., 16.
8. НГАБ, ф. 2261, воп. 1, спр. 131, арк. 3 адв.
9. НГАБ, ф. 2261, воп. 1, спр. 445, л. 8–8 адв., 10; ф. 2507, воп. 1, спр. 1055, л. 9, 11.
10. НГАБ, ф. 2261, воп. 1, спр. 557, л. 3 адв.
11. НГАБ, ф. 2507, воп. 1, спр. 817, л. 5; ф. 2554, воп. 1, спр. 776, л. 13–13 адв.
12. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 402, арк. 27 адв.–28.
13. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 484, арк. 1–2 адв.
14. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 688, арк. 22–24 адв.; ф. 2554, воп. 1, спр. 843, л. 28 адв.–29.
15. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 716, л. 7 адв.
16. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 749, л. 25 адв.–26 адв.
17. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 812, арк. 13.
18. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 868, л. 9–10 адв.–11.
19. НГАБ, ф. 2554, воп. 1, спр. 896, арк. 12 ад., 14 ад., 18.
20. *Беспамятных Н. Д.* Математическое образование в Белоруссии: Исторический очерк. Мн., 1975; *Гапоненка В. А.* У пошуках гармоніі Сусвету: Іван Яркоўскі. Мн., 1993; *Физика и техника в XIX – начале XX в. / Шпилевский Э. М. [и др.] // Очерки истории науки и культуры Беларуси XIX – начала XX в. Мн., 1996. С. 396–404.*
21. *Быков В. Н.* Из истории опытного преподавания физики в дореволюционной русской общеобразовательной школе. Раздел первый // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1958. Т. 197. С. 268–279; *Носова Т. И.* Историко-методический анализ программ по физике в советской средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1953; *Турышев И. К.* История развития методики физики в России. Вып. 1. Владимир, 1974; *Турышев И. К.* История развития методики физики в России. Вып. 2. Владимир, 1975.
22. *Гольдштейн М. Ю.* Желательная постановка преподавания физики в наших средних учебных заведениях. (Окончание) // Русская школа. 1892. № 3. С. 78–89.
23. Десять лет в жизни Минской гимназии. Речь, составленная для годовичного акта 29-го сентября 1885 г. преподавателем гимназии А. П. Смородским. (Материалы для истории гимназии за 1875/6–1884/5 учебные годы и отчет о состоянии гимназии за 1884–1885 учебный год.) Мн., 1886.
24. Замечания педагогических советов гимназий и прогимназий Виленского учебного округа на программы гимназического курса для филологических гимназий, составленные педагогическими советами гимназий Витебской, Могилевской и Динабургской. Вильно, 1867.
25. *Орловский Е. Ф.* Исторический очерк Гродненской гимназии. Гродно, 1901.
26. Отчет по управлению Виленским учебным округом за 1890 гражд. год. Вильно, 1891.
27. Памятные книжки Виленского учебного округа на 1874–1900 годы. Вильно, 1874, 1876–1877, 1882–1885, 1887–1889, 1891, 1893, 1895–1897, 1899–1900.
28. Программы для производства испытаний в гимназиях Белорусского учебного округа. Вильно, 1847.
29. *Протьюко Т. С.* Участие естествоиспытателей из Белоруссии в работе российских научных съездов // Из истории науки и техники Белоруссии: тез. докл. конф. Мн., 1988. С. 41–43.
30. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 5. 1871–1873. СПб., 1877; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 7. 1877–1881. СПб., 1883; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 11. 1889–1890 гг. СПб., 1895; Сборник распоряжений по Министер-

- ству народного просвещения. Т. 5. 1871–1873. СПб., 1881; Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Т. 14. 1898–1900. СПб., 1904.
31. Циркуляр по управлению Виленским учебным округом. Вильно, 1866. № 12. Прил.
32. Циркуляр по управлению Виленским учебным округом. Вильно, 1867. № 2.
33. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1880. № 5.
34. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1880. № 6. С. 363–380; Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1902. № 4. С. 273–290.

35. Циркуляр по Виленскому учебному округу. Вильно, 1898. № 11.
36. *Dybowski B. Przed półwiekiem. (Wspomnienia z przeszłości gimnazjalnej) // Biblioteka Warszawska. Warszawa, 1908. T. 2. S. 510–534.*

SUMMARY

Based on the rich factual data the article reveals main peculiarities of physics teaching at secondary schools in Belarus in the second part of the 19th century. The attention is accentuated to the programmes made up by Belarusian teachers and their attempts of experimental teaching.

УДК 378(4)

Ю. І. Сяргеева

ФАРМІРАВАННЕ ЕЎРАПЕЙСКОЙ ПРАСТОРЫ ВЫШЭЙШАЙ АДУКАЦЫІ: НАРМАТЫЎНА-ПРАВАВЫ АСПЕКТ

Адукацыя стала стратэгічнай вобласцю дзейнасці грамадства на сучасным этапе яго развіцця. Зыходзячы з патрабаванняў глабалізацыі, патрэбнасці эканомікі і стварэння адзінага Еўрапейскага рынку занятасці, Еўрапейскія краіны працуюць над пытаннем збліжэння сістэм адукацыі і прывабнасці Еўропы як найлепшага партнёра для студэнтаў з усяго свету. Работа ў вобласці вышэйшай адукацыі праводзіцца ў рамках Балонскага працэсу, мэтай якога з'яўляецца фарміраванне Еўрапейскай прасторы вышэйшай адукацыі і даследаванняў (табл.).

Станаўленне Балонскага працэсу было пакладзена прыняццем Вялікай хартыі ўніверсітэтаў (1988) [1]. Дадзены дакумент мае дэкларатыўны характар і адкрывае доступ любой еўрапейскай або нееўрапейскай ВНУ да абвешчаных прынцыпаў, а менавіта:

- ВНУ ўяўляюць сабой аўтаномныя інстытуты, якія ствараюць, развіваюць і распаўсюджваюць культуру;
- выкладчыцкая і даследчая дзейнасці павінны быць неаддзельныя адна ад другой;
- свабода даследаванняў, выкладання і навучання з'яўляецца асноўным прынцыпам жыцця ўніверсітэтаў.

Прапаноўваліся наступныя шляхі рэалізацыі дадзеных прынцыпаў:

- міжнародная раўназначнасць экзаменаў, званняў і ўмоў працоўнага заканадаўства;
- абмен выкладчыкамі і вучнямі.

Укараненне ў жыццё прынцыпаў, што дэклараваліся ў Вялікай хартыі, абцяжарвалася па прычыне натуральнага старэння шэрага папярэдніх еўрапейскіх канвенцый у вобласці

вышэйшай адукацыі. Менавіта таму наступным крокам з'явілася распрацоўка Саветам Еўропы сумесна з ЮНЕСКА і падпісанне Канвенцыі аб прызнанні кваліфікацый, што адносяцца да вышэйшай адукацыі ў еўрапейскім рэгіёне (Лісабон, 1997) [2]. Тэрмін «еўрапейскі рэгіён», што выкарыстоўваўся ў Канвенцыі, дазваляе дапусціць да падпісання Канвенцыі не толькі ўсе дзяржавы-члены Савета Еўропы і ЮНЕСКА, але і ЗША, Канаду, Ізраіль і Аўстралію. Галоўнае адрозненне дадзенага дакумента – пераход ад агульных дэкларацый аб намерах да пэўных азначэнняў, правілаў і дакладнага размежавання абавязацельстваў бакоў і ўдзельнікаў. Дадзеная канвенцыя разглядае:

- прызнанне кваліфікацый, што забяспечваюць доступ да вышэйшай адукацыі;
- асноўныя прынцыпы, што адносяцца да ацэнкі кваліфікацый, а таксама пытанні акадэмічнага і прафесійнага прызнання зарубежных кваліфікацый і ступеней вышэйшай адукацыі;
- перыяды навучання, пройдзеныя ў рамках вышэйшай адукацыі;
- працэс ацэнкі вышэйшых навучальных устаноў і праграм;
- кампетэнцыю дзяржаўных і іншых органаў па пытаннях прызнання.

У выніку падпісання ў Лісабоне адзінай Канвенцыі Савета Еўропы і ЮНЕСКА ўзнікла праблема выпрацоўкі афіцыйных міжнародных правілаў і механізмаў па прызнанні кваліфікацыі (прамежкавых, выніковых, частковага навучання і да т. п.) у вобласці вышэйшай адукацыі. Важным этапам дадзенай работы з'явілася падпісанне *Сарбонскай дэкларацыі* (1998) [3].

Мэта дэкларацыі – пачаць працэс станаўлення адзінай Еўрапейскай прасторы вышэйшай адукацыі для падтрымкі эканамічнаму, гандлёваму і фінансаванню рынкам ЕС.

Абвешчаная ў Дэкларацыі ідэя гарманізацыі вышэйшай адукацыі звязвалася з агульнымі прынцыпамі пабудовы сістэмы ступеней і этапаў навучання, а не зместам або структурай вучэбных планаў, праграм і метадаў навучання. У Дэкларацыі гаворыцца аб:

- неабходнасці выхаду па заканчэнні першага цыкла навучання на ступень бакалаўра. Пэрыяды падрыхтоўкі дыпламаванага спецыяліста павінны распадацца на два этапы: кароткі, што заканчваецца прысуджэннем ступені магістра, і больш працяглым – прысуджэннем доктарскай ступені і захаваннем магчымасці пераходу з адной ступені на другую;
- збліжэнні агульных умоў навучання і выпускных экзаменаў;
- увядзенні адзінай сістэмы заліковых адзінак.

Далейшая распрацоўка пытанняў па стварэнні адукацыйнай прасторы Еўропы была выкладзена ў *Балонскай дэкларацыі* (1999) [4].

Балонская дэкларацыя накіравана на павышэнне міжнароднай канкурэнтаздольнасці вышэйшай адукацыі краін Еўропы. Для вырашэння гэтага пытання і ў мэтах садзеяння распаўсюджванню еўрапейскай сістэмы вышэйшай адукацыі ў свеце павінны быць прадпрыняты наступныя меры:

- укараненне Дадатку да дыплама ў мэтах забеспячэння магчымасці працаўладкавання еўрапейскіх грамадзян і павышэння міжнароднай канкурэнтаздольнасці еўрапейскай сістэмы вышэйшай адукацыі;
- прыняцце сістэмы, заснаванай на двух асноўных цыклах: *undergraduate* і *postgraduate*. Допуск да другога цыкла будзе патрабаваць паспяховага завяршэння першага цыкла навучання працягласцю не менш чым тры гады. Другі цыкл павінен прывесці да атрымання ступені магістра і/або ступені доктара;
- садзеянне еўрапейскаму супрацоўніцтву ў забеспячэнні якасці шляхам распрацоўкі супастаўных крытэрыяў і метадалогій, вучэбных планаў і сумесных праграм навучання, схем мабільнасці, практычнай падрыхтоўкі і правядзення навуковых даследаванняў;
- стварэнне і ўвядзенне ва ўсіх нацыянальных сістэмах адукацыі сістэмы ўліку працаёмкасці вучэбнай работы ў крэдытах на аснове ECTS (European Credit Transfer System), што зробіць яе назапашвальнай сістэмай у рамках канцэпцыі «Навучанне на працягу ўсяго жыцця» для падтрымкі буйнамаштабнай студэнцкай мабільнасці;

- развіццё крытэрыяў і метадалогіі ацэнкі якасці выкладання, што прадугледжвае сцвярдзенне акрэдытацыйных агенцтваў, незалежных ад нацыянальных урадаў і міжнародных арганізацый. Ацэнка будзе засноўвацца на ведах, уменнях і навыках, якія набылі выпускнікі, а не на працягласці або змесце навучання;
- развіццё мабільнасці вучняў, выкладчыцкага і іншага персаналу для ўзаемнага абагачэння еўрапейскім вопытам. Для мабільнасці выкладчыкаў, даследчыкаў і адміністрацыйнага персаналу павінны забяспечвацца прызнанне і ўлік перыядаў часу, затрачанага на правядзенне даследаванняў, выкладанне і стажыроўку без нанясення ўрону іх правам, устаноўленым законам.

Мерапрыемствы па дасягненні ўказаных мэт павінны закончыцца да 2010 г.

Наступная рабочая сустрэча прадстаўнікоў больш за 300 еўрапейскіх вышэйшых навучальных устаноў і іх асноўных прадстаўнічых арганізацый адбылася ў Саламанцы ў 2001 г. з мэтай падрыхтоўкі пражскай сустрэчы міністраў, якія адказваюць за вышэйшую адукацыю ў краінах, уцягненых у Балонскі працэс. Вынікам сустрэчы з'явілася стварэнне ў Саламанцы Асацыяцыі еўрапейскіх універсітэтаў (EUA), а таксама падпісанне *Саламанскай дэкларацыі* [5].

У якасці асноўных былі вызначаны наступныя прыярытэты:

- прыхільнасць прынцыпам Вялікай хартыі універсітэтаў 1988 г.;
- правядзенне пераацэнкі вышэйшай адукацыі і навуковых даследаванняў для ўсёй Еўропы, рэарганізацыя і амаладжэнне праграмы вышэйшай адукацыі ў цэлым;
- далейшае развіццё вышэйшай адукацыі на аснове навуковых даследаванняў;
- прыняцце ўзаемапрымальных механізмаў ацэнкі і пацвярджэнне якасці;
- забеспячэнне сумяшчальнасці розных інстытутаў, праграм і ступеней;
- развіццё сумяшчальнасці з еўрапейскім рынкам працы праз міжспецыялізаваныя навыкі і ўменні, камунікацыю і мовы;
- падтрымка намаганняў па мадэрнізацыі універсітэтаў у краінах, дзе існуюць вялікія праблемы ўваходжання ў зону Еўрапейскай вышэйшай адукацыі;
- правядзенне змяненняў, будучы адкрытымі, прывабнымі і канкурэнтаздольнымі ў Еўропе і ў свеце.

Вынікам сустрэчы міністраў у 2001 г. у Празе стала падпісанне *Пражскага камюніке* (2001) [6], дзе былі вызначаны агульныя патрабаванні да кваліфікацый з арыентацыяй на

Табліца

Уключэнне краін Рэгіёну Еўропы ЮНЕСКА ў Балонскі працэс

№ п/п	Група 1		№ п/п	Група 2	
	Краіна	Год		Краіна	Год
1	Аўстрыя	1999	1	Азербайджан	2005
2	Андора	2003	2	Албанія	2003
3	Бельгія	1999	3	Арменія	2005
4	Ватыкан	1999	4	Беларусь	няма
5	Германія	1999	5	Балгарыя	1999
6	Грэцыя	1999	6	Боснія і Герцагавіна	2003
7	Данія	1999	8	Венгрыя	1999
8	Злучанае Каралеўства Вялікабрытаніі і Паўночнай Ірландыі	1999	7	Былая Югаслаўская Рэспубліка Македонія	2003
9	Ірландыя	1999	9	Грузія	2005
10	Ісландыя	1999	10	Казахстан	няма
11	Іспанія	1999	11	Латвія	1999
12	Італія	1999	12	Літва	1999
13	Канада	няма	13	Польшча	1999
14	Кіпр	2001	14	Рэспубліка Малдова	2005
15	Ліхтэнштэйн	2001	15	Расійская Федэрацыя	2003
16	Люксембург	1999	16	Румынія	1999
17	Мальта	1999	17	Славакія	1999
18	Манака	1999	18	Славенія	1999
19	Нідэрланды	1999	19	Таджыкістан	няма
20	Нарвегія	1999	20	Украіна	2005
21	Партугалія	1999	21	Харватыя	2001
22	Сан-Марына	1999	22	Чэшская Рэспубліка	1999
23	Ізраіль	2001	23	Эстонія	1999
24	Турцыя	2001			
25	Фінляндыя	1999			
26	Францыя	1999			
27	Швейцарыя	1999			
28	Швецыя	1999			

акадэмічныя крэдыты і стандарты якасці. У Пражскім камюніке ўпершыню з'явіліся такія паняцці, як «сацыяльныя аспекты Балонскага працэсу» і «вышэйшая адукацыя як грамадскае дабро». Гэтыя дзве канцэпцыі падразумеваюць, што студэнты з'яўляюцца паўнапраўнымі членамі супольнасці вышэйшай адукацыі.

У навучальных установах, з улікам палажэнняў Балонскай дэкларацыі, неабходным стала ўвядзенне першых базавых (undergraduate) ступеней у сістэмах, дзе яны адсутнічалі. Навучанне на гэтым узроўні прадугледжвалася кароткім і гібкім (за кошт выкарыстання сістэмы крэдытаў), зарыентаваным на патрэбнасці прафесійнай дзейнасці, шматдысцыплінарным, еўрапейскім і інтэрнацыянальным. Гэты ўзровень адукацыі павінен забяспечыць магчымасць не толькі працягу навучання, але і доступ на рынак працы. Каб адказваць патрэбнасцям і чаканням студэнтаў усяго свету, новыя магістэрскія курсы павінны быць параўнальна кароткімі (12–18 месяцаў, але не больш за 24) і даступнымі для тых, хто закончыў вучобу на ўзроўні бакалаўрыята ў розных навучальных установах розных краін.

На сустрэчы 2003 г. у Берліне было падпісана *Берлінскае камюніке* [7], якое заклікала

стымуляваць далейшае развіццё Балонскага працэсу на працягу наступных двух гадоў. У Камюніке адлюстраваны дасягненні ў наступных абласцях:

- прыняцце сістэмы, якая складаецца з дзвюх асноўных ступеней;
- далейшае развіццё мабільнасці;
- стварэнне сістэмы крэдытаў;
- падтрымка еўрапейскай складальнай у сферы вышэйшай адукацыі;
- падтрымка прывабнасці Агульнаеўрапейскай прасторы вышэйшай адукацыі;
- навучанне на працягу ўсяго жыцця;
- забеспячэнне якасці вышэйшай адукацыі.

Наступная канферэнцыя па пытаннях Балонскага працэсу адбылася 18–20 мая 2005 г. у г. Берген (Нарвегія) і ўключала абмеркаванне такіх галоўных напрамкаў як:

- забеспячэнне якасці вышэйшай адукацыі;
- прызнанне ступеней і перыядаў навучання вышэйшай адукацыі.

У Бергене да Балонскага працэсу далучыліся наступныя краіны: Украіна, Рэспубліка Малдова, Азербайджан, Арменія і Грузія.

У 2007 г. запланавана правядзенне чарговай Міжнароднай канферэнцыі па пытаннях Ба-

лонскага працэсу, якая адбудзецца ў Лондане.

ЛІТАРАТУРА

1. Magna Charta Universitatum Bologna, Italy. September 18, 1988. (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: http://www.cepes.ro/information_services/sources
2. Конвенция о признании квалификации, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (№ 165). Council of Europe publishing. 1998. С. 49–77.
3. Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system. Sorbonne, 25 may 1998. (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: http://www.cepes.ro/information_services
4. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года. (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: http://www/cepes/ro/information_services
5. Европейская конвенция по высшему образованию (Саламанка, 29–30 марта 2001 г.) (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: <http://teacher-edu.ru/wmc>
6. Towards the European higher education area. Communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education (*Prague, 19 may 2001*). (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: http://www.cepes.ro/information_services
7. Создание Общеευропейского пространства высшего образования. Коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование, подписанное в Берлине 19 сентября 2003 г. (Электронны рэсурс).
Рэжым доступу: <http://www.rcenter.spb.ru:8101/bolonsk/communic.shtml>

SUMMARY

There have been viewed the legal documents in higher education which are the basis of Bologna Process. The forming the European Area of Higher Education and Research is the global process since 1998, in our days including more than 40 countries all round the world. The main principles of the Bologna Process according to official international documents are mentioned above.

КАНЦЭПТУАЛЬНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ВЫВУЧЭННЯ ЎСВЕДАМЛЕННЯ

Вывучэнне паспяховасці дзейнасці асобы на розных этапах яе псіхічнага развіцця выклікае інтарэс да праблем усведамлення і рэфлексіі, якія ў псіхалагічнай літаратуры трактуюцца ў цеснай сувязі. Неабходнай умовай, што вызначае поспех чалавека, з'яўляецца наяўнасць у яго здольнасці ўсведамляць свае дзеянні і ўчынкі. Пры гэтым усведамленне разглядаецца або як асноўны спосаб існавання, развіцця і выражэння рэфлексіі [7–8; 23], або як дадатковая працэдура, што стварае сродкі для рэалізацыі рэфлексіі [12; 14–16; 28; 35; 38; 41], або як асноўны механізм рэфлексіі [22; 31; 43]. Разам з тым паняцці «ўсведамленне» і «рэфлексія» перайшлі ў псіхалогію з філасофіі [3; 19–20; 29–30; 34; 37], а затым пачалі вывучацца і нярэдка выкарыстоўваліся як сінонімы.

У філасофскай і псіхалагічнай літаратуры паняцце «ўсведамленне» як самастойная катэгорыя яшчэ не склалася, і, магчыма, сам тэрмін «усведамленне» адсутнічае ў філасофскіх і псіхалагічных слоўніках. Тым не менш можна выдзеліць тры падыходы да вывучэння праблемы ўсведамлення.

Першы падыход – разгляд усведамлення як фундаментальнай характарыстыкі спосабу быцця чалавека – з'яўляецца агульнапрынятым у сучаснай айчыннай псіхалогіі. Аўтары кваліфікуюць усведамленне як адлюстраванне інфармацыі ў свядомасці [2; 9; 11; 24; 32–34]. Пры гэтым усведамленне і свядомасць разглядаюцца як тоесныя катэгорыі. У сувязі з гэтым структура і ўласцівасці свядомасці распаўсюджваюцца на ўсведамленне. Падставай для такога аналізу ўсведамлення выступае перакананне айчынных псіхолагаў у тым, што ўсведамленне – гэта заўсёды ўсведамленне быцця. Акрамя таго, чалавечая свядомасць трактуецца не толькі як усведамленне чалавекам канкрэтных умоў і акалічнасцей жыцця, але і як усведамленне сацыяльных адносін.

У рамках дадзенага падыходу працэс усведамлення з'яўляецца адвольным актам. Гэта значыць, што для пачатку ўсведамлення чала-

век павінен паставіць мэту ўсвядоміць той ці іншы феномен. Усведамляючы свае паводзіны, на думку Л. С. Выгоцкага, чалавек можа планаваць яго адвольна, насуперак дзеянню ўсемагчымых знешніх фактараў [11, с. 137]. Такім чынам, усвядомленасць і адвольнасць з'яўляюцца адметнымі асаблівасцямі чалавечых паводзін. Аўтар падкрэслівае ролю ўсведамлення ў фарміраванні асобы: «Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением» [11, с. 225]. Аднак авалоданне, на яго думку, адбываецца толькі ў выніку ўсведамлення (яно ёсць вынік усведамлення) [11, с. 225].

У выніку сродкам усведамлення чалавекам свайго чалавечага быцця выступае значэнне, яно ж з'яўляецца адзінкай аналізу будовы свядомасці. Выдзяленне значэнняў у структуры свядомасці сведчыць аб тым, што свядомасць культурна абумоўлена, развіваецца пад уплывам культурна-гістарычнага вопыту дзейнасці, зносін і светаўспрымання. Гэты вопыт «індывіду неабходимо не только усвоить, но и построить на его основе собственный опыт» [12, с. 23].

Для кожнага чалавека ўласціва індывідуальная сістэма значэнняў, з дапамогай якой ён ажыццяўляе кіраванне працэсамі сваёй дзейнасці [12, с. 103–104]. У гэтых адносінах значэнні з'яўляюцца аб'ектамі рэфлексіі. Функцыяніруючы ў мове, яны абавязваюць суб'екта да выканання лагічна арганізаванай і дакладна спланаванай дзейнасці.

А. М. Лявонцьеў удакладніў паняцце *значэнне* шляхам атаясамлівання яго са зместам знакаў, вобразаў, дзеянняў, характэрным для індывідаў дадзенай культуры і маючым сацыяльна-нарматыўны сэнс. Усведамленне індывідуальнага вопыту адбываецца шляхам выражэння яго ў значэннях [17, с. 23–25]. Да элементаў структуры свядомасці акрамя значэння адносяцца пачуццёвыя вобразы і ўяўленні, рухі і дзеянні, індывідуальныя асобасныя сэнсы.

Неабходна адзначыць, што ў рамках гэтага падыходу праблема ўсведамлення разгляда-

еца ў цеснай сувязі з праблемай перажывання [9–10; 12; 17; 24; 33]. Суб'ектыўныя перажыванні садзейнічаюць ацэньванню асобасных сэнсаў і такім чынам выступаюць у якасці прадпасылкі ўсведамлення суб'ектам яго адносін да рэчаіснасці і да самога сябе [4].

Другі падыход – разгляд усведамлення як неабходнай умовы, з дапамогай якой чалавек атрымлівае ўрок з мінулага вопыту [16; 18]. Устаноўлена, што чалавек можа планаваць свае паводзіны згодна з назапашаным вопытам толькі ў выпадку, калі адпаведны вопыт усвядомлены. На думку Ю. Шрэйдэра, усведамленне – гэта складаны акт псіхікі чалавека, дзякуючы якому чалавек можа знайсці сваю стратэгію жыцця. Для гэтага павінны быць сфарміраваны сэнсавыя ўстаноўкі на сваё жыццё і асабісты вопыт, а менавіта асобасная пазіцыя, якая садзейнічае ўзнікненню патрэбы ў асэнсаванні падзей свайго жыцця. Аднак у многіх даследаваннях адзначана, што чалавек успрымае жыццё як ланцуг выпадковых падзей і не ставіць свядомай мэты для яго ўсведамлення [7; 18; 21; 41]. Толькі ў пэўных крытычных сітуацыях, калі парушаецца прывычны ход спраў, напрыклад пры значных поспехах і няўдачах у адносінах да жыцця і здароўя, чалавек можа пачаць задумацца, пытаць сябе аб прычынах сваіх поспехаў і няўдач, аб сэнсе свайго існавання.

Жыццёвыя сэнсы не могуць быць дадзены ў гатовым выглядзе або засвоены праз традыцыйныя каналы перадачы інфармацыі, іх неабходна шукаць, выдзяляць і раскрываць. Усведамленне жыццёвага вопыту з'яўляецца крыніцай пошуку і знаходжання чалавекам сэнсу. У гэтых адносінах усведамленне асобай свайго мінулага вопыту можна разглядаць як акалічнасць, якая дазваляе шукаць і раскрываць сэнсы свайго жыцця, і ў сувязі з гэтым як умова яе самаразвіцця.

Усведамленне можа назірацца толькі ў працэсе важнай для чалавека дзейнасці і каштоўнасцей, якія з ёй звязаны [13, с. 49]. Менавіта ўсведамленне звязана з выяўленнем каштоўнасцей арыентацый асобы. Акрамя таго, любы пераўтварэнні і прадукты чалавечай свядомасці становяцца часткай пэўнай культуры. Значыць, усведамленне і асэнсаванне маюць сацыякультурны статус. Асабліва сць усведамлення рэчаіснасці заключаецца ў тым, што сэнсы, якія выпрацоўваюцца чалавекам, валодаюць сацыяльным, надындыўдуальным значэннем, якое вызначае яго адносіны да рэчаіснасці [13, с. 52]. Старыя і новыя традыцыі мыслення сутыкаюцца ў свядомасці, вымушаюць суб'екта знаходзіць сувязі і залежнасці паміж імі. Менавіта таму пераўтварэння веды ўключаюць

пэўныя элементы, якія з пункту гледжання папярэдніх норм і традыцый пазбаўлены сэнсу.

Згодна з дадзеным падыходам да даследавання ўсведамлення, развіццё здольнасці да ўсведамлення свайго мінулага вопыту службыць крыніцай і ўмовай развіцця здольнасці чалавека да знаходжання сэнсу.

Дз. А. Лявонцьеў адзначаў, што сэнс – гэта заўсёды сэнс чагосьці, не існуе «чыстага сэнсу». Сэнсы жыцця выяўляюцца суб'ектам і адлюстроўваюцца ў свядомасці пры дапамозе асобаснага сэнсу. Асобасны сэнс суб'екта раскрываецца яму праз эмацыянальную афарбоўку вобразаў. «Этым, аднак, сознание лишь выделяет и подчеркивает то, что значимо для субъекта, и ставит перед ним задачу на смысл, на осознание того, какое конкретно место в его жизни занимают соответствующие объекты или события, с какими мотивами, потребностями и ценностями субъекта они связаны и как именно» [26, с. 59–60].

В. Франкл указвае на важнасць усведамлення чалавекам свайго быцця. Аўтар разглядае знаходжанне сэнсаў свайго існавання як прыроджаную здольнасць. Жаданне знайсці сэнс жыцця можа авалодаць чалавекам і перабудаваць яго жыццёвы шлях. У падлеткавым узросце праблема сэнсу набывае асаблівую актуальнасць: дзіця выяўляе супярэчнасць чалавечага існавання [39, с. 158].

Трэці падыход – разгляд усведамлення як самага вузкага паняцця. Прыхільнікі гэтага падыходу вывучаюць усведамленне ў рамках праблемы разумення і кваліфікуюць гэтыя тэрміны як сінонімы [6; 43]. Прынята адрозніваць непасрэднае перажыванне і ўсведамленне гэтага перажывання. Працэс усведамлення перажывання праходзіць дзве стадыі. На першай (базавай) стадыі чалавек адчувае і толькі пасля гэтага пераходзіць да ўсведамлення (другой стадыі). Але ўсведамленне адбываецца ў тым выпадку, калі чалавек назапасіў неабходныя для яго веды і вопыт. Ва ўсведамленні Г. Кюнг выдзяляе яго структурныя элементы: веды і ацэньванне гэтых ведаў. Пры гэтым аўтар падкрэслівае, што веды і ўсведамленне прадугледжваюць адзін аднаго, але не з'яўляюцца сінонімамі, паколькі адлюстроўваюць розныя ўмовы ўзаемадзеяння чалавека з рэчаіснасцю [43]. Да дадзенага падыходу можна аднесці пазіцыю М. М. Бахціна, які дакладна апісаў працэс сэнсастварэння: у любым выпадку разуменне перажываецца чалавекам і цесна ўзаемадзеінічае з яго асобаснымі структурамі. Такім чынам, на думку аўтара, узнікаюць асобасныя сэнсы [6, с. 64].

Нягледзячы на некаторыя рознагалосці ў адносінах да разглядаемага паняцця, усе аўтары салідарныя ў тым, што ўсведамленне

з'яўляецца фундаментальнай характарыстыкай спосабу быцця чалавека і ўключана ва ўсе сферы жыцця і дзейнасці чалавека. Дзякуючы ўсведамленню чалавек становіцца свабодным ад сітуацыі, здольны сам будаваць сваю асобу і планы на будучае.

Вялікую ролю ў фарміраванні і развіцці асобы адыгрывае ўсведамленне рэзультатаў яе дзейнасці ў суб'ектыўна значнай сітуацыі [1]. Наяўнасць поспехаў і няўдач у суб'ектыўна значнай сітуацыі і неабходнасць выбару канструктыўнай стратэгіі паводзін – асноўная прадпасылка ўзнікнення ў чалавека працэсу ўсведамлення перажывання. Асновай такога ўсведамлення з'яўляецца пошук прычын адпаведных падзей. С. Л. Рубінштэйн указваў на тое, што «осознание переживания – это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его высказывающимся, к объектам, на которые оно направлено» [37, с. 67].

Выбар стратэгіі паводзін прадугледжвае дэталёвы аналіз сваіх поспехаў і няўдач як падзей жыцця з выяўленнем суб'ектыўных прычын, што іх дэтэрмінуюць. У гэтых адносінах найбольш спрыяльным прынята лічыць падлеткавы ўзрост. Падлеткі характарызуюцца слабай адаптацыяй да няўдач і выбіраюць неканструктыўныя спосабы іх вырашэння. Гэта вызначаецца недастатковым усведамленнем падлеткамі прычын, якія дэтэрмінуюць дадзеныя поспехі і няўдачы [1–2]. Прычыны і ўмовы, якія вызначаюць поспехі і няўдачы, могуць усведамляцца суб'ектам з розных пазіцый.

Амерыканскі псіхолог Дж. Ротэр [27] падзяліў людзей на тых, хто бачыць прычыны сваіх паражэнняў або няўдач пераважна ў сабе самім, як прыналежнасць да свайго жыцця (інтэрналы), і тых, хто ў большасці выпадкаў спасылаецца на спрыяльны збег акалічнасцей або далучанасць другіх людзей.

Такога ж погляду на інтэрпрэтацыю сваіх поспехаў і няўдач прытрымліваюцца прыхільнікі тэорыі атрыбуцыі. Фрыц Хайдэр, вядомы аўтар тэорыі атрыбуцыі, прааналізаваў прычыны поспехаў і няўдач, пры дапамозе якіх чалавек тлумачыць паўсядзённыя падзеі, і прыйшоў да высновы, што людзі імкнучца прыпісваць паводзіны ўнутраным прычынам (напрыклад, асобасным схільнасцям) або знешнім (напрыклад, нечаму сітуацыі). Прычым асабістыя паводзіны чалавек часцей тлумачыць з пункту гледжання сітуацыі, а паводзіны другіх людзей – з пункту гледжання іх унутраных фактараў (магчымасцей і намаганняў), іншымі словамі, падлеткі здымаюць з сябе адказнасць за свае паводзіны, і ў той жа час лічаць, што іншыя самі нясуць адказнасць за свае паводзіны [27, с. 102].

Эксперыментальныя даследаванні [5] выявілі сувязь паміж пераважным локусам кантролю і ўскладаннем адказнасці. Аказалася, што экстэрналам характэрна змяшчэнне адказнасці звонку, ім уласцівы канформныя і ўступчыя паводзіны. Інтэрналы адказнасць за ўласныя поспехі і няўдачы ўскладаюць на сябе.

Прыняць адказнасць на сябе – значыць усвядоміць сваю прыналежнасць і гатоўнасць дзейнічаць, нават насуперак акалічнасцям. Унутраная адказнасць з'яўляецца асноўнай умовай канструктыўнай дзейнасці пры пераадоленні няўдач і замацаванні поспехаў.

К канцу падлеткавага ўзросту павінны сфарміравацца складаныя механізмы, што азначаюць пераход ад знешняй дэтэрмінацыі жыцця і дзейнасці да асабістай самарэгуляцыі і самадэтэрмінацыі. «Источник и движущие силы развития в ходе этих изменений, – лічыць Дз. А. Лявонцеў, – смещаются внутрь самой личности, которая обретает способность преодолеть обусловленность ее жизнедеятельности ее жизненным миром» [25].

Вышэйвыкладзенае і апора на тое, што ўсведамленне прычын поспехаў і няўдач з'яўляецца толькі прыватным выпадкам праяўлення асобаснай рэфлексіі, дазваляюць сцвярджаць, што абгрунтаваннем для аналізу ўсведамлення прычын поспехаў і няўдач з'яўляюцца: суб'ектыўна значныя сітуацыі поспехаў і няўдач як асноўныя прадпасылкі ўзнікнення ў чалавека працэсу ўсведамлення; суб'ектыўныя прычыны поспехаў і няўдач і іх сувязь з выбарам стратэгіі далейшых паводзін як аснова рэгуляцыі паводзін і дзейнасці.

Акрамя таго, пры стымуляванні ўсведамлення, таксама як і пры яго вывучэнні, больш пераважным, на наш погляд, з'яўляецца ўлік часовага аспекта – разгляд праблемы праз прызму адлюстравання падлеткамі як свайго нядаўняга мінулага (прычыны поспехаў і няўдач), так і бліжэйшага будучага (выбар стратэгіі паводзін для пераадолення няўдач і замацавання поспехаў).

ЛІТАРАТУРА

1. Алексеева Е. В. Ответственность и особенности преодоления подростками трудных жизненных ситуаций // Наш проблемный подросток. СПб., 1999. С. 5–13.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1980. Т. 1.
3. Апресян Р. Г. Проблема другого «Я» и моральное самосознание личности // Философские науки. 1986. С. 53–59.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
5. Бажин Е. В., Гольянкина Е. А., Эткин А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.

6. Белановская О. В. Развитие рефлексивной деятельности учащихся // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 12. С. 14–19.
7. Берлярд И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения // Методологические проблемы психологии личности: Сб. науч. тр. М., 1981. С. 134–144.
8. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1995.
9. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности. М., 1995.
10. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления кризисных ситуаций. М., 1984.
11. Выготский Л. С. Собр. соч. В 4 т. М., 1984. Т. 4.
12. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. М., 1984. Т. 4.
13. Гусев С. С., Тульчинский Г. Л. Проблема понимания в философии: философско-гносеологический анализ. М., 1985.
14. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
15. Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М., 1972.
16. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследования рефлексии и речемысли. Алма-Ата., 1979. С. 25–40.
17. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–37.
18. Каракозов Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысленности жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М., 1997. С. 257–274.
19. Карвацкая Г. Ф. Моральная мотивация сознания и поведения // Вопросы философии. 1982. № 5. С. 18–31.
20. Кириленко Г. Г. Парадоксы самосознания // Рос. монитор. 1993. Вып. 4. С. 52–62.
21. Коломинский Я. Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога // Психология. 2000. № 2. С. 4–19.
22. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Мн., 1976.
23. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М., 1984.
24. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
25. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 13–27.
26. Леонтьев Д. А. Осмысленность искусства // Искусство и эмоции: материалы междунар. науч. симпозиума. СПб., 1991. С. 57–71.
27. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. СПб., 1997.
28. Патаки Ф. Некоторые когнитивные аспекты Я-образа // Психологические исследования познавательных процессов личности. М., 1983. С. 45–62.
29. Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983.
30. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1977.
31. Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984.
32. Розин В. М. Природа сознания и проблема его изучения // Мир психологии. 1999. № 1. С. 104–111.
33. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1976. С. 253–381.
34. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М., 1995.
35. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972.
36. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Методологический анализ психологических подходов к проблеме формирования творческого мышления // философско-методологические аспекты гуманитарных наук. М., 1981. С. 69–72.
37. Стуканов В. Г. Методологические основы исправительной психологической коррекции личности осужденных за корыстные преступления: учеб. пособие для практ. психологов ИТУ. Мн., 1999.
38. Титаренко А. И. Структура нравственного сознания. М., 1974.
39. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования: сб. науч. ст. Новосибирск, 1987. С. 68–75.
40. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
41. Шрейдер Ю. А. Человеческая рефлексия и две системы этического // Вопросы философии. 1990. № 7. С. 32–41.
42. Щедровицкий Г. П. Проблемы системно-структурной методологии. М., 1964.
43. Kung G. Understanding and its rational justification // Dialectica. 1979. Vol. 33. Fas. 3–4.
44. Mehl J. Uber Erfolg und Misserfolge im Leistungs und zufallbereich. Z. Psychol., 1962.

SUMMARY

The works of native and foreign npsychology on the problem of self-evaluation are analyzed. The pshortage of investigations in this field in general and in udolescents' age particularly is underlined. The author tries to overcome these shortcomings.

УДК159.923

Т. С. Юрачкіна

УЗРОЎНЕВЫЯ ЎЗАЕМАДЗЕЯННІ КРЭАТЫЎНАСЦІ І ІНТЭЛЕКТУ ЯК МАДЭРАТАР ПРАЯЎЛЕННЯ АСОБАСНЫХ РЫС

Паняцце крэатыўнасці адносіцца да шырокага феноменалагічнага поля з'яў, што разглядаюцца ў псіхалогіі творчасці. Даследаванні прыроды творчасці і творчай асобы носяць міжпрадметны характар. Аналіз прац вучоных, якія даследуюць вобласць псіхалогіі творчасці (Г. Айзенк, Д. Б. Богаяўленская, Дэ Бано, А. У. Брушлінскі, Ф. Вільямс, Т. В. Вінаградава, Н. Б. Вішнякова, М. Коган, А. А. Варонін, Дж. Гілфард, Л. Я. Дорфман, У. М. Дружынін, Л. Б. Ермалаева-Томіна, М. С. Лейтэс, А. М. Лук, К. Марціндайл, А. М. Мацюшкін, А. А. Мелік-Пашаеў, Я. А. Панамароў, В. М. Разумнікава, У. М. Русалаў, Р. Стэрнберг, П. Торэнс, К. А. Торшына, М. А. Халодная, У. Дз. Шадрыкаў), стварае магчымасць вырашэння праблемы творчасці ў розных метадалагічных сістэмах.

Апісанні крэатыўнасці як асобаснай дыспазіцыі або пазнавальнай здольнасці ўяўляюць адносна самастойныя лініі даследавання, паміж якімі існуе глыбокі канцэптואльны разрыў, заснаваны на метадалогіі пастаноўкі праблемы і разгляду феномена крэатыўнасці, пераадолець які магчыма пры сістэмным падыходзе да псіхічных з'яў і асобы ў цэлым. Мэта даследавання – вывучэнне асобасных характарыстык груп студэнтаў, дыферэнцыраваных на аснове ўзроўневых параметраў інтэлекту і крэатыўнасці.

У працы выкарыстоўваліся рэзультаты тэсціравання 383 студэнтаў БДПУ і БНТУ па тэстах: «Прагрэсіўныя плюс Матрыцы Равена», «Кароткі тэст творчага мыслення Торэнса» і «16-фактарны апытальнік Кетэла».

У шэрагу даследаванняў вывучаліся асобныя асаблівасці дзяцей з рознымі суадносінамі інтэлекту і крэатыўнасці. Даследаванні Н. Волаха і М. Когана [1] сведчаць аб наяўнасці адрозненняў у асобасных характарыстыках вучняў з рознымі суадносінамі інтэлекту і крэатыўнасці. Для праверкі гіпотэзы аб тым, што ўзровень інтэлекту і крэатыўнасці звязаны з наборам пэўных асобасных рыс, намі вызначаны 25 і 75 працэнталяў па значэннях тэсту Равена і тэсту Торэнса. У адпаведнасці з гэтымі значэннямі намі выдзелены нізкі, сярэдні і высокі ўзроўні для рэзультатаў інтэлекту і крэатыўнасці. Група студэнтаў, у якіх значэнні выканання тэстаў пакадаюць вобласць ніжэй чым 25 працэнталяў, ствараюць групу з нізкімі значэннямі прыметы. Пры перавышэнні 75-працэнтальна-

га ўзроўню даныя тэсціравання складаюць вобласць высокіх рэзультатаў. Значэнні ў інтэрвале паміж 25 і 75 працэнталямі складаюць вобласць сярэдніх значэнняў. Выніковы паказчык тэсту Торэнса намі быў выбраны ў якасці вызначальнага у сувязі з данымі аб найбольш высокай ступені трываласці надзейнасці тэсту. Па той жа прычыне намі быў абраны тэст Равена для вызначэння ўзроўню агульнага інтэлекту. Для знаходжання палярных якасцей «крэатыўны – некрэатыўны» і «інтэлектуальны – неінтэлектуальны» было выдзелена 9 груп (табл.), створаных камбінацыяй узроўневых характарыстык інтэлекту і крэатыўнасці.

Табліца

Спалучаныя значэнні інтэлекту і крэатыўнасці

		ТОРЭНС			Усяго
		Нізкі	Сярэдні	Высокі	
РАВЕН	Нізкі	22	45	13	80
	Сярэдні	46	126	45	217
	Высокі	17	57	12	86
Усяго		85	228	70	383

Даследаваліся чатыры групы студэнтаў: *Першая група* – інтэлектуальныя і крэатыўныя (n=12); *другая* – інтэлектуальныя і некрэатыўныя (n=17); *трэцяя* – неінтэлектуальныя і крэатыўныя (n=13); *чацвёртая* – неінтэлектуальныя і некрэатыўныя (n=22).

П. Торэнс адмаўляў існаванне групы даследуемых з нізкімі значэннямі інтэлекту і высокімі значэннямі крэатыўнасці [1]. У нашым даследаванні падобная група была выдзелена. Адзначым, што вобласць нізкіх значэнняў па тэсце Равена ў ВНУ адрозніваецца ад нізкіх значэнняў у папуляцыі. Такім чынам, група даследуемых, якія складаюць вобласць нізкіх значэнняў, з'яўлялася ўмоўнай і фарміравалася адносна спецыялізаваных норм. Менавіта навучанне ва ўніверсітэце патрабуе пэўнага ўзроўню інтэлектуальнага развіцця. У выніку значэнне размеркавання прыметы сярод студэнтаў аказваецца змешчаным управа. Значэнні інтэлекту і крэатыўнасці статыстычна розныя ў першай і чацвёртай групах, у сувязі з чым лічым магчымым выдзяленне групы з нізкімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці. Гэта акалічнасць дазволіла нам выявіць розніцу ў праяўленні асобасных рыс у студэнтаў з рознымі паказчыкамі інтэлекту і крэатыўнасці.

Статыстычна значныя адрозненні выяўлены толькі для фактару I «рэалізм – пачуццёвасць», фактару L «падазронасць – даверлівасць», фактару M «практычнасць – летуценнасць», фактару Q4 «нефрустраванасць – фрустраванасць» апытальніка Кетэла. Аднак існуе шэраг тэндэнцый, адлюстраваных у літаратуры па дадзенай праблематыцы, выяўленых у нашым даследаванні. Невялікая колькасць значных адрозненняў можа вызначацца недастатковай колькасцю даследуемых, што ўваходзілі ў групы, а таксама ўмоўнасцю выдзялення груп з нізкімі і высокімі значэннямі, абумоўленымі выбарам аб'екта даследавання. Разгледзім асноўныя тэндэнцыі, выяўленыя ў дадзеных групам.

Пры разглядзе паказчыкаў асобнага апытальніка Р. Кетэла былі выяўлены наступныя тэндэнцыі.

Фактар С «Эмацыянальная стабільнасць – эмацыянальная нестабільнасць». Яго паказчыкі характарызуюцца як сталасць і дынамічнае абагульненне эмоцый у супрацьлегласць нерэгулярнай эмацыянальнасці; назіраецца раздзяленне даных аб узроўнях, звязаных з суадносінамі інтэлекту і крэатыўнасці. Так, найбольш выражаная эмацыянальная стабільнасць характэрна для студэнтаў з высокімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці ($M=7,75$), пры гэтым высокі ўзровень інтэлекту не з'яўляецца гарантам стабільнасці: у групе студэнтаў з высокім інтэлектам і нізкай крэатыўнасцю мінімальнае значэнне дадзенай прыметы – $M=6,06$. Паказчык крэатыўнасці таксама не з'яўляецца адназначна звязаным са значэннем «эмацыянальная стабільнасць – эмацыянальная нестабільнасць» у групе студэнтаў з высокім значэннем крэатыўнасці і нізкім інтэлектам – $M=4,46$. Такім чынам, толькі ўзаемадзеянне двух дадзеных кампанентаў прыводзіць да пэўнай эмацыянальнай сталасці, узровень эмацыянальнай стабільнасці з'яўляецца вызначальным у развіцці інтэлектуальных і крэатыўных здольнасцей.

Фактар F «Стрыманасць – экспрэсіўнасць». Найбольшае выражэнне яго выяўлена ў групе студэнтаў з высокімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці – $M=6,25$. У групе з нізкімі значэннямі па абодвух паказчыках $M=0,450$. Магчыма, што фактар, які адлюстроўвае дынамізм зносін і прадугледжвае эмацыянальнае лідэрства, залежыць не толькі ад асобнай спецыфікі прадстаўнікоў групы, але і сацыяльнай пажаданасці паводзін, а таксама магчымасці самарэалізацыі.

Фактар G «Нізкая нарматыўнасць паводзін – высокая нарматыўнасць паводзін». Даныя размеркаваліся наступным чынам: у гру-

пах з выражанай адной прыметай інтэлекту сярэдняе значэнне фактару – $M=6,82$, для групы з высокай крэатыўнасцю – $M=6,85$, што значна ніжэй, чым у групам з аднолькавымі ўзроўнямі інтэлекту і крэатыўнасці. Так, для першай групы сярэдняе значэнне фактару – $8,42$, для чацвёртай – $8,32$. Такім чынам, неадпаведнасць ва ўзроўні інтэлектуальных і творчых здольнасцей прыводзіць да некаторай неарганізаванасці, гібкасці ў адносінах да сацыяльных норм. Адрознівацца можа і сам характар творчай дзейнасці: у групе асоб з высокім інтэлектам ажыццяўляецца выбар сацыяльна-прымальных відаў творчасці, арыентаваных на сацыяльныя і маральныя нормы; з нізкім інтэлектам характэрна творчасць з парушэннямі норм і забарон.

Фактар 1 «Жорсткасць – пачуццёвасць». Значныя адрозненні, выяўленыя па фактары, адлюстроўваюць неаднолькавы культурны ўзровень і эстэтычную пачуццёвасць. Найменшыя значэнні па дадзеным фактары атрыманы ў групе студэнтаў з нізкімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці ($M=5,71$), якія значна адрозніваюцца ад рэзультатаў групы крэатыўных студэнтаў з нізкімі значэннямі інтэлекту ($M=8,7$), ($p=0,014$), і ў групе студэнтаў з нізкімі значэннямі крэатыўнасці і інтэлекту ($M=8,45$) ($p=0,018$). У групе студэнтаў з высокім значэннем інтэлекту і нізкім паказчыкам і крэатыўнасці выяўлена арыентацыя на рацыянальнасць, лагічнасць, практычнасць і разумовасць. У групе з высокімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці значэнні па дадзеным фактары пападаюць у вобласць высокіх значэнняў ($M=7,5$), студэнты валодаюць эстэтычным успрыманнем свету, багаццем эмацыянальных перажыванняў.

Фактар L «Даверлівасць – падазронасць». Выяўлены адрозненні паміж студэнтамі з высокім значэннем інтэлекту і нізкімі паказчыкамі крэатыўнасці і студэнтамі з нізкімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці ($p=0,034$). Першая група характарызуецца дабрадушнасцю, адкрытасцю, схільнасцю да канфармізму. Высокія паказчыкі па дадзеным фактары выяўлены ў групам студэнтаў з нізкімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці і з высокім узроўнем, што характарызуецца як эгацэнтрычнасць, насцярожанасць у адносінах да людзей, экстрэнальнасць і знешняя прычыннасць. Аднак дадзены фактар можа мець высокія паказчыкі незалежна ад паводзін у тых, хто ўцягнены ў стваральны працэс, паколькі адлюстроўвае ступень унутранай напружанасці.

Фактар M «Практычнасць – летуценнасць». Значныя адрозненні выяўлены паміж трэцяй групай студэнтаў і астатнімі трыма групамі ($p \leq 0,01$). Нізкія ацэнкі па дадзеным фак-

тары маюць асобы, якія займаюцца, як правіла, механічнымі разлікамі, што патрабуюць увагі і засяроджанасці. Людзі з высокімі паказчыкамі ўцягненні ў творчую дзейнасць, характэрнай рысай якой з'яўляецца інтэнсіўнасць пражывання ідэй і пачуццяў, у паводзінах можа праяўляцца нонканфармізм і «багемнасць» [5]. Адносна нізкія значэнні па дадзеным фактары разумных і крэатыўных студэнтаў могуць быць растлумачаны тым, што дадзеная група складаецца ў асноўным са студэнтаў фізікаматэматычнага профілю, арыентаваных у многім на прагматычнасць.

Фактар Q1 «Кансерватызм – радыкалізм». Ён мае характэрныя сувязі з паказчыкам крэатыўнасці, у студэнтаў з высокімі паказчыкамі крэатыўнасці гэтыя значэнні вышэй. Найбольшы паказчык у групе студэнтаў з высокімі значэннямі інтэлектуальных і творчых здольнасцей ($M=8,33$) можа быць інтэрпрэтаваны з пункту гледжання наяўнасці ў прадстаўнікоў дадзенай групы лідэрскіх задаткаў, незалежнасці суджэнняў, выражэння большага інтарэсу ў навуцы, чым да догмаў. У большай ступені кансерватыўнымі з'яўляюцца студэнты з нізкімі значэннямі крэатыўнасці: група з нізкімі значэннямі інтэлекту і крэатыўнасці – $M=6,27$; група студэнтаў з нізкімі значэннямі крэатыўнасці і высокім паказчыкам інтэлекту – $M=6,35$.

Фактар Q4 «Расслабленасць – напружанасць». Ён вызначае эмацыянальны тонус. Студэнты з групы з высокімі паказчыкамі крэатыўнасці з нізкім значэннем інтэлекту маюць невялікі паказчык па дадзеным фактары – $M=7,31$, мінімальны рэзультат у групе студэнтаў з высокім узроўнем інтэлекту і нізкімі значэннямі крэатыўнасці – $M=4,06$. Адрозненні паміж дадзенымі групамі верагодныя на ўзроўні $p=0,006$. Магчыма высокі ўзровень крэатыўнасці пры нізкіх значэннях інтэлекту, у сувязі з немагчымасцю рэалізацыі спараджае напружанасць. Так, нерэалізаваная крэатыўнасць у шэрагу даследаванняў спараджае стан дэадаптацыі і павышанай трывожнасці.

Абагульненне эмпірычных даных дазволіла выявіць пэўныя тэндэнцыі. Паказчыкі інтэлекту вызначаюць праяўленне наступных асобных характарыстык: канформнасць паводзін, нізкая трывожнасць, кантроль і нізкая сензіўнасць. Дададзеныя паказчыкі маюць падобныя рэзультаты ў групах, якія валодаюць узроўнем інтэлекту.

Студэнтам з аднолькавым узроўнем значэння крэатыўнасці, незалежна ад узроўню інтэлекту, уласцівы наступныя асобныя рысы: пры высокіх значэннях крэатыўнасці – эмацыянальная стабільнасць, дамінантнасць, смеласць, наіўнасць, гібкасць, арыентаванасць на

свой унутраны свет; пры нізкіх – ніжнія полюсы адпаведных фактараў. Крэатывы аддаюць перавагу складаным стымулам і задачам, што прадугледжваюць мноства альтэрнатыўных рашэнняў, маюць развіты вобразны кампанент і гатоўнасць дзейнічаць у неструктураваных умовах.

Суадносінамі паказчыкаў інтэлекту і крэатыўнасці вызначаюцца праяўленні агрэсіўнасці паводзін, рыгіднасці, эматыўнасці, стрыманасці – экспрэсіўнасці, нізкай – высокай нарматыўнасці паводзін, рэалізму – пачуццёвасці, падазронасці – даверлівасці, практычнасці – летуценнасці, спакою – трывожнасці, расслабленасці – эмацыянальнай напружанасці і дапытлівасці.

Такім чынам, групы, выдзеленыя адначасова па дзвюх прыметах, даюць інфарматыўны матэрыял адносна асобных рыс, уласцівых «інтэлектуалам», і дазваляюць вырашыць некаторыя супярэчнасці, назапашаныя ў псіхалагічнай навуцы. Так, групы інтэлектуалаў і крэатываў не з'яўляюцца гамагеннымі па асобных характарыстыках індывідаў, якія прадстаўляюць дадзеныя групы.

ЛІТАРАТУРА

1. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001.
2. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 144–160.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
4. Айзенк Г. Объективность и обоснованность эстетических суждений // Творчество в искусстве – искусство творчества. М., 2000. С. 298–324.
5. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of students' personality which depend on IQ level and creativity. The interaction of IQ and creativity at a different level as a factor which defines the personality variability is under consideration in the article.

УДК 59.923–057.87

Т. С. Юрачкіна

АСАБЛІВАСЦІ СУВЯЗЕЙ КРЭАТЫЎНАСЦІ З ІНТЭЛЕКТУАЛЬНЫМІ І АСОБАСНЫМІ ХАРАКТАРЫСТЫКАМІ СТУДЭНТАЎ РОЗНЫХ ПРОФІЛЯЎ НАВУЧАННЯ

Традыцыйна ў псіхалогіі мае месца размежаванне мастацкай і навуковай творчасці. Дадзеныя традыцыі эксперыментальна растлумачаны ў працах І. П. Паўлава, які выдзеліў мысліцельны і мастацкі тып ВНД, якія характарызуюцца рознай уключанасцю знакавых сістэм і рознымі суадносінамі актыўнасці паўшар'яў. Тлумачэнне на ўзроўні тыпалагічных асобасных якасцей мае месца ў працах К. Г. Юнга, які выдзеліў рацыянальныя і ірацыянальныя тыпы асобы. Асаблівасці навуковай і мастацкай творчасці адлюстраваны ў працах Я. А. Панамарова, У. М. Пушкіна, А. М. Лука. На наяўнасць спецыфікі асобасных утварэнняў і інтэлектуальных характарыстык людзей, прадуктыўных у галіне навуковай або мастацкай творчасці, указана ў працах У. М. Дружыніна, С. Грузенберга і інш.

Для вывучэння агульных тэндэнцый, уласцівых навуковай і мастацкай творчасці, мы выдзелілі дзве групы студэнтаў, абапіраючыся на адрозненні, вылучаныя пры правядзенні дысперсійнага аналізу. *Першая група* – студэнты, якія прадстаўляюць гуманітарны і мастацка-эстэтычны цыкл (далей – група студэнтаў гуманітарнай накіраванасці); факультэты: рускай філалогіі, музычна-педагагічны і народнай культуры. *Другая* – студэнты, якія прадстаўляюць дакладныя і тэхнічныя навукі; факультэты: матэматыкі і фізікі БДПУ, прыладабудуаўнічы факультэт БНТУ. У даследаванні ўдзельнічалі 383 студэнты. Выкарыстоўваліся рэзультаты выканання тэстаў: Прагрэсіўныя Матрыцы Равена; тэст структуры інтэлекту Амтхаўэра (ТСІ); тэсты крэатыўнасці Торэнса, Вільямса, Медніка; 16-фактарны апытальнік Кетэла; індывідуальна-тыпалагічны апытальнік Собчык (ІТА). Намі даследаваліся асаблівасці карэляцыйных сувязей крэатыўнасці з інтэлектам і асобаснымі рысамі ў дадзеных групам.

У групе студэнтаў гуманітарнага профілю выяўлена большая колькасць значных карэляцыйных сувязей, чым у групе фізіка-матэматычнага профілю. Для параўнання: колькасць значных карэляцый паміж паказчыкамі крэатыўнасці і асобаснымі шкаламі роўна 66 у групе студэнтаў гуманітарнага профілю і 58 – у

групе студэнтаў дакладных навук. Для паказчыкаў крэатыўнасці і рэзультатыўнасці выканання тэстаў інтэлекту значных карэляцый у групе гуманітарнага роўна 123, а ў групе дакладных навук – 83, пры гэтым у студэнтаў дакладных навук большасць карэляцый слабая і вельмі слабая, а ў студэнтаў гуманітарнага профілю – слабая і ўмераная. Адрозніваецца і характар сувязі для розных паказчыкаў.

Аналіз сувязей крэатыўнасці і асобасных рыс студэнтаў розных профіляў навучання. У групе студэнтаў гуманітарнага профілю паказчыкі крэатыўнасці маюць адмоўныя карэляцыйныя сувязі са значэннем трывожнасці. Для выніковага значэння графічнага тэсту Вільямса каэфіцыент карэляцыі са шкалой трывожнасці ІТА склаў $-0,18$, дадзены напрамак сувязі захоўваецца для такіх паказчыкаў тэсту Вільямса, як назва, дэталізацыя; выкарыстанне асіметрычных фігур у тэсце Торэнса таксама мае адваротную сувязь з паказчыкам трывожнасці ($r = -0,164$). Аналагічны характар сувязі захоўваецца і для паказчыка бегласці тэсту Медніка. Такім чынам, мае месца тэндэнцыя блакіравання крэатыўнасці ў студэнтаў, якія маюць высокія паказчыкі трывожнасці. У групе студэнтаў фізіка-матэматычнага цыкла паказчыкі трывожнасці станоўча звязаны са значэннямі тэстаў крэатыўнасці: арыгінальнасцю ($r = 0,16$), выніковым значэннем тэсту Вільямса ($r = 0,145$).

Аналагічны характар сувязі мае месца пры супастаўленні рэзультатаў тэстаў крэатыўнасці і значэння эматыўнасці. У групе гуманітарнага профілю больш высокія рэзультаты па тэстах крэатыўнасці паказваюць студэнты з больш стабільным эмацыянальным настроем, менш сензітывыя і трывожныя, з меншай лабільнасцю нервовай сістэмы. Так, для выніковых паказчыкаў тэстаў Вільямса і Торэнса значэнне каэфіцыентаў карэляцыі з паказчыкам эматыўнасці складае $-0,174$ і $-0,164$ адпаведна. Паказчык асіметрыі ў тэсце Торэнса мае карэляцыйную сувязь са значэннем эматыўнасці, роўную $-0,287$. У групе фізіка-матэматычнага профілю эматыўнасць станоўча карэлюе са значэннямі тэстаў крэатыўнасці, для значэння арыгінальнасці ў тэсце Вільямса $r = 0,185$. Магчыма, што ў асяроддзі гуманітарнага больш

крэатыўныя адказы могуць быць атрыманы студэнтамі, якія валодаюць большай ступенню стабільнасці нервовых працэсаў і зніжаным паказчыкам трывожнасці. Паколькі ў прадметах мастацка-эстэтычнага цыкла творчая актыўнасць мэтанакіраваная, атрыманне крэатыўнага рэзультату з'яўляецца мэтай адукацыйнага працэсу. У групе студэнтаў, якія прадстаўляюць дакладныя і тэхнічныя навукі, рэзультатам дзейнасці з'яўляецца знойдзеныя яе «правільны» канечны прадукт, што ў большай ступені характарызуецца як інтэлектуальны прадукт, у той час як крэатыўныя адказы часцей з'яўляюцца другаснымі, або неадпавядаючымі асноўным відам дзейнасці. Такім чынам, сувязь лабільнасці нервовых працэсаў садзейнічае атрыманню крэатыўнага рэзультату.

У групе студэнтаў-гуманітарыяў паказчыкі крэатыўнасці звязаны са значэннямі «сацыяльных» шкал: так са шкалой смеласці (фактар Н аптытальніка Кетэла) звязаны значэнні бегласці ($r=0,198$), распрацаванасці ($r=0,164$), арыгінальнасці ($r=0,229$), назвы ($r=0,272$), дэталізацыі ($r=0,173$), гібкасці ($r=0,204$), выніковага значэння ($r=0,267$) тэсту Вільямса; паказчыка метафарычнасці тэсту Торэнса ($r=0,193$). У групе студэнтаў гуманітарнага профілю прасочваюцца адмоўныя сувязі з фактарам А («Замкнутасць – таварыскасць» або «Шызатымія – афектатымія») з выкарыстаннем перспектывы ў тэсце Вільямса ($r=0,196$) з паказчыкам перспектывы ў тэсце Вільямса ($r=-0,196$) з паказчыкам распрацаванасці ($r=-0,163$), выкарыстаннем асіметрычных фігур ($r=-0,276$), выявай перспектывы ($r=-0,262$), выніковым значэннем ($r=-0,273$) тэста Торэнса. Атрыманыя рэзультаты сведчаць аб патрэбнасці ў пэўнай смеласці замкнутага чалавека для выканання работы на крэатыўным узроўні.

Падобная ідэя разглядаецца ў экзістэнцыяльным падыходзе да праблематыкі творчасці (М. Хайдэгер, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр) і ў даследаваннях асобасных рыс, уласцівых мастакам. Так, высокія паказчыкі «шызатыміі» адзначаюцца ў шэрагу даследаванняў (Г. Айзенк, Р. Кетэл, В. М. Разумнікава і інш.), пры гэтым пэўныя тэндэнцыі схільнасці да шызафрэнні ў творчых людзей паставілі перад даследчыкамі шэраг пытанняў, якія былі вырашаны ў даследаваннях, дзе разглядаюцца асаблівасці творчасці хворых шызафрэніяй і здаровых людзей. Шэраг супярэчлівых даных указвае на роўную колькасць (А. А. Налчаджан, А. Маслоу) хворых шызафрэніяй у генеральнай сукупнасці і ў творчым асяроддзі, а даследаванні спецыфікі творчага мыслення паказваюць адсутнасць крэатыўных адказаў хворых шызафрэніяй (Т. В. Рабава, Дз. У. Мендэлевіч).

У групе студэнтаў фізіка-матэматычнага профілю характэрным з'яўляецца наяўнасць сувязей крэатыўнасці з рысамі асобы, якія апісваюць асаблівасці кагнітыўнай сферы: практычнасць – летуценнасць і рыгіднасць – гібкасць. Са значэннем летуценнасці звязаны паказчыкі бегласці ($r=0,151$), распрацаванасці ($r=0,178$), назвы ($r=0,204$), гібкасці ($r=0,204$), выніковы паказчык ($r=0,150$) тэсту Вільямса; распрацаванасці ($r=0,153$), метафарычнасці ($r=0,162$), асіметрыі ($r=0,276$), выніковае значэнне тэсту Торэнса ($r=0,210$). З фактарам «Рыгіднасць – гібкасць» звязаны наступныя значэнні: сумарны паказчык тэсту Торэнса ($r=0,2$); бегласць ($r=0,178$) і унікальнасць ($r=0,184$) тэсту Медніка. Падобная неадпаведнасць паміж сувязямі крэатыўнасці з асобнымі характарыстыкамі ў групах гуманітарнага і фізіка-матэматычнага профіляў сведчыць аб наяўнасці адрозненняў у мастацкай і навуковай творчасці. Наша даследаванне накіравана на выяўленне асаблівасцей крэатыўнасці, якое ў большай ступені разглядаецца як варыянт мастацкай творчасці – выяўленчай і вербальнай, у сувязі з чым можна гаварыць аб уключанасці розных асобасных рыс у крэатыўны працэс з агаворкай, што стымуляваны матэрыял мае большую блізкасць з мастацкім.

Аналіз сувязей крэатыўнасці і інтэлекту студэнтаў розных профіляў навучання.

У групе студэнтаў фізіка-матэматычнага профілю значэнні інтэлекту і крэатыўнасці адносна незалежныя, колькасць сувязей і іх сіла – невялікія. Значэнні невербальнага інтэлекту, што дыягнастуюцца ў тэсце Амтхаўэра і Равена, са значэннямі крэатыўнасці практычна не звязаны. Са значэннем прасторавага ўяўлення тэсту Амтхаўэра звязаны толькі паказчык асіметрыі тэсту Торэнса ($r=0,204$). Графічныя тэсты крэатыўнасці карэлююць са значэннямі вербальных паказчыкаў. Значэнне чацвёртага субтэсту TCI, які прадугледжвае знаходжанне абагульненага паняцця да пары слоў, станоўча звязаны з выніковым значэннем крэатыўнасці па тэсце Торэнса ($r=0,268$), выкарыстаннем перспектывы ($r=0,202$), бегласцю ($r=0,216$); у тэсце Вільямса таксама са шкалой бегласці ($r=0,288$). Вербальны паказчык тэсту Амтхаўэра звязаны са значэннем бегласці ($r=0,258$), распрацаванасці ($r=0,205$) тэсту Вільямса; паказчыкам асіметрыі ($r=0,238$), выявай з улікам перспектывы ($r=0,257$), выніковым значэннем ($r=0,178$) тэсту Торэнса. Магчыма, функцыя знака і ўцягненне другой сігнальнай сістэмы прыводзяць да абстрагавання ад стымулаў, што павышае магчымасць крэатыўнага адказу (Л. С. Выгоцкі, Л. М. Векер, І. П. Паўлаў).

У групі студентаў гуманітарнага профілю паказчыкі крэатыўнасці звязаны са значэннямі інтэлектуальных тэстаў у большай меры, чым у выпадку фізіка-матэматычнага профілю. З аднаго боку, гэта адпавядае палажэнню П. Торэнса, у якім значэнні крэатыўнасці і інтэлекту да ўзроўню IQ, роўнага 120, ствараюць адзіны фактар, а пры павышэнні дадзенага парога праяўляюць сябе як незалежныя. Згодна з нашым даследаваннем, узровень інтэлекту ў групі студентаў-гуманітарыяў значна ніжэй таго, чым у групі фізіка-матэматычнага профілю. З другога боку, даныя могуць быць раслумачаны з пункту гледжання павелічэння дыферэнцыраванасці кагнітыўных працэсаў пры павышэнні значэнняў інтэлекту (Т. А. Ушакова, Дз. У. Ушакоў, М. С. Лейтэс і інш.). Так, наяўнасць сувязей паміж значэннямі невербальнага інтэлекту і рэзультатамі тэсту Вільямса па шкале арыгінальнасці можа сведчыць або аб адзіных механізмах рашэння крэатыўных задач і невербальных інтэлектуальных заданняў і/або аб уцягненасці адных і тых жа механізмаў рашэння ў абодва працэсы. Такімі механізмамі могуць выступаць кагнітыўныя стылі.

Невербальны паказчык ТСІ звязаны са значэннямі арыгінальнасці ($r=0,309$), назвы ($r=0,239$), дэталізацыі ($r=0,244$), выніковым значэннем тэсту Вільямса ($r=0,264$). Паспяховаць выканання 7-га субтэсту ТСІ звязана са значэннем асіметрыі ($r=0,405$), паказчыкам распрацаванасці ($r=0,241$) тэсту Торэнса. Вербальны паказчык ТСІ станоўча звязаны з рэзультатаўнасцю па шкалах дэталізацыі ($r=0,215$) тэсту Вільямса, распрацаванасці ($r=0,300$) і выніковага паказчыка ($r=0,246$) тэсту Торэнса. Аднак для рэзультатаў выканання тэсту моўнамысліцельнай крэатыўнасці Медніка існуе адваротная сувязь паказчыкаў вербальнага інтэлекту і значэнняў тэсту: для паказчыка арыгінальнасці $r=-0,145$, для унікальнасці ($r=-0,220$). Такім чынам, выбар правільнага адказу ў вербальным заданні тэсту інтэлекту і падбор аддаленай асацыяцыі знаходзяцца ў адваротнай залежнасці. Значэнні тэсту Равена маюць таксама адмоўныя карэляцыйныя сувязі з паказчыкамі тэсту Медніка (каэфіцыент карэляцыі для значэнняў унікальнасці тэсту Медніка і выніковага значэння тэсту Равена $-0,219$), а для значэнняў невербальнага інтэлекту ТСІ каэфіцыент карэляцыі станоўчы, але толькі для паказчыка бегласці, вызначаемага колькасцю знойдзеных адказаў ($r=0,209$). Такім чынам, колькасць адказаў можа вызначацца узроўнем інтэлекту, існаванне сувязей з невербальнымі субтэстамі ўказвае на ролю вобразнага кампанента мыслення, што набывае значнасць у выбары аддаленых асацыяцыяў.

Адзначым існаванне якасна-колькасных адрозненняў у сувязях паказчыкаў карэляцыі інтэлекту і крэатыўнасці, вызначаемай выбраным профілем навучання. Для студентаў фізіка-матэматычнага профілю характэрна невялікая колькасць карэляцый для значэнняў крэатыўнасці, асобных характарыстык і інтэлектуальных здольнасцей, што ўказвае на існаванне крэатыўнасці як самастойнага незалежнага фактару. Наяўнасць вялікай колькасці карэляцыйных сувязей паміж вывучаемымі параметрамі ў групі студентаў гуманітарнага профілю сведчыць аб вялікай уключанасці асобных і інтэлектуальных характарыстык у крэатыўны працэс. Дадазеныя заканамернасці будуць у большай ступені вызначаць асаблівасці арганізацыі вучэбнага працэсу і спецыяльных заняткаў для павышэння ўзроўню крэатыўнасці ў групам з розным профілем навучання.

ЛІТАРАТУРА

1. Айзенк Г. Объективность и обоснованность эстетических суждений // Творчество в искусстве – искусство творчества. М., 2000. С. 298–324.
2. Грузенберг С. Гений и творчество. Мн., 2001.
3. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001.
4. Клинический архив гениальности и одаренности (европатология). СПб, 2002. Т. 1. Вып. 1.
5. Лейтэс Н. С. Психология одаренности детей и подростков. М., 2000.
6. Лук А. Н. Психология творчества. М., 1978.
7. Налчаджан А. А. Личность, психическая адаптация и творчество. Ереван. 1980.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
9. Рябова Т. В., Менделевич В. Д. Творческое мышление и антиципация у больных шизофренией и психически здоровых // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 69–76.
10. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта: Учебное пособие. Киев, 1990.

SUMMARY

Some features of students' personality manifestation of humanitarian physics and mathematics types of education are given. The peculiarities of inter, connection of creativity, intellect and individuality are established.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ АКТЕРОВ В СЦЕНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анализируя специфику развития эмоциональной сферы актеров, необходимо обратиться к выявлению особенностей их профессиональной деятельности, в которой она формируется и развивается. Под сценической деятельностью в психологической науке понимается артистическая деятельность во время обучения актерскому мастерству, на репетициях и во время спектакля. Данная деятельность характеризуется рядом особенностей: 1) воспроизведением действий и эмоций персонажа в обстоятельствах, предлагаемых автором пьесы, и в интерпретации театрального режиссера; 2) переживанием актером двух типов эмоций: связанных со своей профессиональной деятельностью и схожих с эмоциями изображаемого персонажа; 3) наличием феномена сценического перевоплощения; 4) приобретением жизненного и эмоционального опыта, с которым в реальной жизни актер сталкивается редко; 5) произвольностью сценического вдохновения.

Многочисленные научные исследования психологии актерского творчества не обходятся без изучения сценических чувств. Эмпирическим путем все авторы приходят к выводу, что сценические чувства – структурно сложное образование, состоящее из различных чувств, тесно переплетающихся и взаимоотносящихся. В частности, Л. Ш. Тальян отмечает: «Специфичность переживаний актера, их своеобразие в том, что сцена, ее условности и сама роль актера, человека, постоянно представляющего на сцене другого человека и переживающего за него, вызывают у исполнителя чувства жизненные, но обусловленные сценой – местом, где он живет в каком-то отрезке чужой жизни и, в конечном счете, представляет ее в меру своего понимания и таланта» [11, с. 106]. Сценические чувства не обладают постоянностью, интенсивностью, непрерывностью. Они существуют только пока актер на сцене. Л. Ш. Тальян выделяет следующие специфические виды чувств актера: 1) выражающие отношение к роли; 2) возникающие в процессе подготовки к роли; 3) возникающие перед выходом на сцену; 4) выражающиеся в возможности отчуждения от своего «Я», от своих переживаний и вхож-

дения в образ; 5) возникающие в результате того, что деятельность актера, коллективная деятельность, своеобразное общение во многом зависят от партнеров; 6) ощущения зрителя; 7) оценочные, возникающие после окончания спектакля.

В XX в. ведущие практики театра и психологи (Е. Б. Вахтангов, Л. С. Выготский, В. Э. Мейерхольд, В. И. Немирович-Данченко, К. С. Станиславский, П. В. Симонов, Г. А. Суворова, П. М. Якобсон и другие), выдвигая свои теоретические требования, так или иначе касались проблем актерского мастерства и участия эмоций в нем. Они рассматривали структуру сценической деятельности в контексте анализа ее психофизиологических механизмов, в частности механизмов развития и содержания эмоций, влияния их на процесс раскрытия образа.

П. В. Симоновым была сделана попытка объяснить некоторые положения системы Станиславского, в частности механизм возникновения эмоций в творческом процессе с физиологических позиций. Автор, объясняя феномен актерского мастерства, исходит из положения о наличии у актера недостатка информации о потребностях роли и метода физических действий как способа сократить недостаток информации [13].

Концепция К. С. Станиславского, в которой сценическая деятельность представляет собой перевоплощение, внешнее и внутреннее, на основе метода физических воздействий, предъявляет требование к актеру – жить на сцене жизнью роли, опираясь на эмоциональную память и приспособившая собственные чувства к чувствам роли. «Действие – путь к чувству. Действие ведет за собой реальное, подлинное чувство актера. Чувство фиксируется только действием. Человек не способен зафиксировать само чувство. Воспроизвести когда-то пережитое чувство невозможно. Воспроизвести, повторить тысячу раз удастся только целенаправленное действие. И каждый раз это действие подлинное, и каждый раз оно породит, выманит сегодняшнее, подлинное чувство» [14, с. 94].

Развивая эти идеи, П. М. Якобсон утверждает, что недостаточно указать, например, на «фиктивный», то есть воображаемый характер

сценических чувств, надо отыскать признаки, характеризующие их как целое. Только в целом, в связи с «творческой личностью» актера, вскрываются роль, место и облик сценических чувств [15, с. 182–184]. Источниками сценического переживания П. М. Якобсон считает эмоциональную память актера, сопереживание персонажу, которого предстоит воплотить, уровень овладения подражанием как важнейшим инструментом социального развития, а также «метод физических действий», цель которого – вызвать переживание чувств роли в результате точно выстроенного, органического, целесообразного, продуктивного действия и взаимодействия с партнером.

В. В. Вершинин [4] в работе, посвященной анализу сценического темперамента, характеризует сценические чувства как волевой процесс. Большое внимание он уделяет произвольности сценических эмоций и чувств, проявления эмоциональности по его мнению, являются точно дозированными в соответствии с задачами спектакля, они возникают в то время, когда зрительный зал полон и спектакль начался. Личные переживания актера уходят на второй план, его внимание сосредотачивается на переживаниях роли.

Н. Х. Бритаева в своем исследовании чувств и эмоций актеров в сценической деятельности отмечает, что в актерском искусстве подлинность переживания наступает, когда правда чувств персонажа сплавляется с психологической тканью душевной жизни актера. «Эмоциональная насыщенность и глубина испытанного, в том числе эстетического переживания, делает испытанное частью эмоционального опыта как зрителя, так и актера» [2, с. 3]. Эмотивность актера переплетается с его обостренной аффективной памятью, которая в отдельных случаях оставляет отпечаток во всем его эмоциональном мире.

Г. Вильсон в своем исследовании обращает внимание на эмоциональную экспрессию, невербальные аспекты общения актеров на сцене. Он также считает, что у актера чувства должны не отставать от находок фантазии, а стимулировать сценические переживания актера, как бы быстро они не протекали и какой характер не носили. Сценические чувства не смешиваются друг с другом, не создают хаотичности, актер всегда может отделить жизненные переживания от сценических [3]. Главное отличие между обыденными и сценическими эмоциями он видит в том, что сценические переживания носят эстетический характер, надличностны и рождены воображением художника. Сценическое переживание реализуется в выразительной пластике,

мимике, интонации, оно ритмически организовано и потому заразительно. Речь и психомоторика являются психическими процессами, регулирующими эмоциональную деятельность.

Вирджиния Н. Квинн отмечает, что для убедительной игры «актеры часто с помощью классического обуславливания заставляют себя испытывать изображаемые ими эмоции на самом деле» [8, с. 96]. Во многих актерских школах используется методика, согласно которой будущие актеры вспоминают какие-либо эпизоды из своей жизни, вызвавшие однажды у них соответствующие сильные эмоции, однако на сцене происходит эмоциональное переключение в том смысле, что временно жизненные переживания, относящиеся к личной жизни, затормаживаются или выключаются. Таким образом, эмоциональная сфера актеров испытывает большие психологические нагрузки, которые ничем не оправданы. Накопление эмоционального опыта должно происходить как за счет внутренних резервов (богатства эмоциональной памяти, наличия хорошо развитого творческого воображения), так и за счет аккумуляции жизненного и эмоционального опыта других людей, литературных и драматических персонажей.

Проблема эмоций, будучи центральной в психологии актерского творчества, имеет ряд аспектов. К вопросу, что и как чувствует актер на сцене, непосредственно примыкает вопрос о предпосылках к этому чувствованию, то есть, какими эмоциональными ресурсами он должен обладать. Всеми авторами без исключения отмечается мысль, что все актеры ярко эмоциональны.

Н. К. Суворова отмечает, что динамика эмоциональных состояний с адекватным реагированием на ситуации воспоминания и представления, с тенденцией к адекватному ситуационному реагированию может служить одним из показателей наличия определенных способностей к актерскому творчеству. Нулевая подвижность в эмоциях в большинстве случаев указывает на наличие весьма слабых актерских способностей [12].

Сценические эмоции и чувства актеров изучали Е. А. Андреева, Л. С. Выготский, С. В. Гиппиус, Л. Я. Дорфман, П. М. Якобсон и др. Все исследователи эмоциональной сферы актеров отмечают ее специфичность. По данным В. С. Ошариной [9], актеры проявляют большую подверженность чувствам, более впечатлительны, обладают широкой палитрой чувств, у них больше выражено стремление постоянно отслеживать свои эмоции и чувства по сравнению с представителями других профессий.

Л. О. Исмайлова [7] изучала особенности тревожности и эмоциональную устойчивость актеров в сравнении с людьми технических профессий. Было выявлено, что актеры имеют большую тревожность, большую эмпатийность, более развитую эмоциональную сферу.

С. Н. Симахина [10] и Л. А. Гройсман [5] в работах уделяют внимание изучению эмоциональной сферы актеров, психогигиене труда артистов, а также регуляции их эмоциональных состояний. Они считают, что чтобы увлечь зрителя, коснуться самых сокровенных его душевных струн артисту необходимы большие эмоциональные затраты. Он должен уметь пользоваться своими эмоциями и управлять ими. Оптимальное использование эмоционального переживания иногда требует от артистов подавлять свою эмоцию, а иногда допускать ее влияние на мысли и действия непосредственным, спонтанным, естественным образом, что фиксирует необходимость высокого уровня эмоционального развития их личности.

Проблему эмоциональных стилей, присущих исполнителям в разных видах искусства, изучал Л. Я. Дорфман [6]. На основе проведенных экспериментальных исследований он пришел к выводу, что артисты, экстраверты и интроверты, предпочитают испытывать во время сценической деятельности эмоции разной модальности. Экстраверты предпочитают радостные произведения и избегают печальных, интроверты тоже предпочитают радостные произведения, но и те из них, в которых присутствует эмоция гнева.

Проблема выявления и развития артистических способностей, обуславливающих успешность освоения сценической деятельности как профессиональной, рассматривалась в работах: А. Г. Гройсман, П. М. Ершова, А. Я. Зися, Г. А. Товстоногова, Б. М. Теплова и актуализирована в требованиях, предъявляемых абитуриентам театральных вузов. По мнению театральных педагогов, наравне с высоким уровнем общеинтеллектуального развития будущий актер должен обладать следующими характеристиками эмоциональной сферы: произвольностью, устойчивостью, осознанностью, подвижностью, эмпатичностью, экспрессивностью, а также развитой эмоциональной памятью, воображением, словесной репрезентацией эмоций и чувств. Только достаточно высокий уровень эмоционального развития личности абитуриента обеспечивает ему возможность успешного обучения актерской профессии и последующие профессиональные достижения [1].

На основании проанализированной отечественной и зарубежной литературы можно

сделать следующие выводы:

- Сценические эмоции и чувства актеров являются специфическими, так как существуют только на сцене; не обладают постоянством, непрерывностью, интенсивностью, силой жизненных переживаний, они произвольны и художественны.
- Эмоциональная сфера личности актера характеризуется большей эмоциональной возбудимостью, эмпатичностью, тревожностью, большим эмоциональным опытом и богатой эмоциональной памятью, а также умением регулировать и контролировать свои эмоции и чувства, в сравнении с представителями технических профессий.
- В актере получают мощь и развитие собственные переживания, по мере того как он обращает их на познание эмоциональной жизни драматического персонажа. Постигание того, какие эмоции и чувства испытывают другие люди и драматические персонажи, является для актера одновременно могучим средством для собственного эмоционального развития. Успешное освоение сценической деятельности детерминирует развитие эмоциональной сферы личности актера.
- Для успешного освоения актерской профессии необходим высокий уровень эмоционального развития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. П., Герасимов О. Г., Глазкова В. А. Экспериментальное исследование эмоциональности студентов театрального вуза // Высшая нервная деятельность. 1983. Вып. 6. С. 23–28.
2. Бритаева Н. Х. Эмоции и чувства в сценическом творчестве. Саратов, 1987.
3. Вильсон К. Психология артистической деятельности. М., 2001. С. 139–250.
4. Вершинин В. В. Эмоциональная природа драматического искусства: сценический темперамент актера. М., 1970.
5. Гройсман А. Л. Личность. Творчество. Регуляция состояний (руководство по театральной и паратеатральной психологии). – М., 1993.
6. Дорфман Л. Я. Эмоции в искусстве. М., 1997.
7. Исмайлова Л. О. Этюды об искусстве. М., 1989.
8. Квинн Вирджиния Н. Прикладная психология. М.; Харьков; Минск; Питер, 2000.
9. Ошмарина В. С. Личностные особенности актеров. М., 2000.
10. Симахина С. Н. Методы саморегуляции эмоциональных состояний // Пластический потенциал актера. М., 1994.
11. Тальян Л. Ш. Некоторые особенности психологии актера. Ереван, 1970.
12. Суворова Н. К. Исследование эмоциональности актеров // Наука о театре. Л., 1975.
13. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций. М., 1962.

14. Театр, где играют дети. М., 2001.
15. Якобсон П. М. Психология сценических чувств актера. М., 1936.

SUMMARY

The basic concepts of studying of psychological features of development of emotional sphere of actors in scenic activity are considered. The analysis of the psychological and art criticism literature on the given

problem, and also the characteristic of the basic theoretical approaches which are necessary for taking into account for research of features of emotions and feelings of actors are given. In the article it is proved that the high level of emotional development of the person is necessary for successful development of actor's activity.

УДК 159.99

Е. С. Мнишкур

ИНТЕРАКЦИЯ В РАКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ МИКРОСРЕДЫ КАК ОБЪЕКТ В ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Исследования закономерностей поведения индивидов в различных социальных общностях – область основополагающая для социальной психологии. Одна из основных проблем социальной психологии – освещение во взаимосвязи характеристик социальной среды и человека, когда результатом их взаимодействия является такое формирование этого человека, которое выводит его на высший уровень развития и как индивида, и как субъекта деятельности, и как личность.

Одним из наиболее заметных в западной социологии и социальной психологии направлений, представители которого непосредственно обращались к различным аспектам социального взаимодействия и рассматривали его в качестве исходного пункта своего анализа, является символический интеракционизм – теоретический подход по объяснению деятельности и интеракции с точки зрения результата значений, которые актеры вкладывают в вещи и в социальные действия, включая себя самих [1].

Для символических интеракционистов значения «не проживают в объекте», а возникают из социальных процессов. Акцент ставится на «активных», «интерпретативных» и «конструктивных» способностях или компетентности личности [1].

Символический интеракционизм представлен двумя научными школами: чикагской и айовской. Чикагское направление символического интеракционизма, для которого характерен интерес к процессуальным аспектам взаимодействия, связано с именами Дж. Г. Мида, Г. Блумера, Ч. Кули и Г. Беккера [2–6].

Подлинный основоположник теоретической концепции символического интеракционизма – философ, социолог, социальный психолог

Дж. Г. Мид рассматривал реальность как совокупность ситуаций, в которых действует субъект. Общество и социальный индивид конституируются в совокупности процессов межличностных взаимодействий. Стадии принятия роли другого, других, «обобщенного другого» – этапы превращения организма в рефлексивное социальное «Я», состоящее из двух структурных составляющих – «I» и «me». «I» – элемент спонтанного и бессознательного в социальном индивиде, «me» – интернализованная точка зрения группы. Происхождение «Я» целиком социально, а главная его характеристика – способность становиться объектом для самого себя. Причем внешний социальный контроль преобразуется в самоконтроль. Богатство и своеобразие заложенных в той или иной личности реакций, способов деятельности, символических содержаний зависит от разнообразия и широты систем взаимодействия, в которых она участвует. Структура завершенного «Я» отражает единство и структуру социального процесса.

Решающая роль в данном направлении отводится и языку, придающему социальную специфику человеческому взаимодействию. Именно значимые символы, воплощенные в языке, создают в процессе коммуникации возможное приспособление различных социальных компонентов взаимного действия друг к другу, а тем самым делают возможным и рост самосознания индивидов в единстве с их взаимным приспособлением [2].

Выражаемые в словах знаки-символы способствуют отделению человека от мира физических вещей и процессов, помогают ему сохранять дистанцию по отношению к предметам и благодаря этому оперировать ими в мыслях без прикосновения к ним. Мыслительные

операции представляют собой действия с идеальными объектами (знаками, символами, значениями) и предваряют любую практику. Именно существование и функционирование языка позволяет людям отстраняться от процессов и событий окружающей действительности, что-то обдумывать, что-то выбирать, к чему-то стремиться. Все это приводит к понятию интерпретации как движущей силы социального развития [3].

Ко второму поколению символического интеракционизма относят Г. Блумера и Ч. Кули. «В несимволическом взаимодействии человеческие существа непосредственно реагируют на жесты или действия друг друга, в символическом взаимодействии они интерпретируют жесты друг друга и действуют на основе значений, полученных в процессе интерпретации», – отмечает крупный представитель символического интеракционизма Г. Блумер [4]. Интерпретация предполагает «дефиницию», то есть каким-либо образом выраженное указание на то, как намеревается действовать индивид. Дефиниция интерпретируется, в результате чего ситуация действия определяется по-новому, новая дефиниция экстернализуется и т. д.

Посредством этих процессов индивиды приспособливают свои действия к действиям других, заставляя их одновременно приспособляться к собственным действиям. «Человеческое общение, – пишет Г. Блумер, – представляет собой процесс интерпретации и дефиниции» [4]. Общность интерпретации и дефиниции является предпосылкой существования социальной группы. Процесс развития группы есть процесс ре-дефиниции и выработки иного направления деятельности, соответствующего по-новому определенной ситуации [4].

Образ человека в символическом интеракционизме – это образ активного деятеля. «Я» для Г. Блумера и Дж. Г. Мида есть процесс бесконечной рефлексии, диалога с самим собой. «Я» как процесс видит индивида, активно противостоящего миру, а не заброшенного в мир, требует активного действия, а не просто реагирования, заставляет индивида не только осознавать свои поступки, но и конструировать собственное поведение [4].

Подобных взглядов придерживался и Ч. Кули, указывая на основополагающую роль сознания в формировании социальных процессов. По его мнению, человеческая жизнь – это целостность индивидуального и социального. Приобщение индивидуального сознания к «большому» – это и есть социальный процесс, то есть социализация индивидуального сознания. Природу человека исследователь опре-

делял как биологическую и социальную, вырабатывающуюся при помощи взаимодействия в первичных группах и являющуюся комплексом социальных чувств, установок, моральных норм. «Подобно тому, как мы видим в зеркале свое лицо, фигуру и одежду, – писал Ч. Кули, – и они представляют для нас интерес, потому что принадлежат нам... так и в своем воображении мы пытаемся представить, как в мыслях других людей отражается наша внешность, манеры, цели, поступки, характер, друзья и т. д., и это определенным образом действует на нас» [5].

Если расположить различные модификации теорий символического интеракционизма, как они представлены в работах Дж. Г. Мида, Г. Блумера, Ч. Кули, Э. Хьюза, А. Стросс, Т. Шибутани в континууме «процесс – структура», то на противоположном «структурном» полюсе находится так называемая «теория Я». Она разработана в трудах представителей айовской научной школы Т. Куна и К. Берка, для которой наиболее характерен интерес к стабильным, «ставшим» символическими структурам [6–8].

Концепция Т. Куна представляет собой механистическую интерпретацию социальной психологии Дж. Г. Мида. «Я» мыслится Т. Куном как совокупность интернализированных установок группы. Эти установки – групповые нормы – являются основой четко фиксированной, стабильной, жесткой групповой структуры, структуры ролей, полностью и однозначно детерминирующей индивидуальное поведение. Общество в теоретической системе Т. Куна лишено развития, индивид – активности. «Я» для Т. Куна – всего лишь «объект, который в большинстве отношений сходен с другими объектами» [6].

Т. Кун рассматривает «Я» как совокупность интернализированных групповых экспектаций. Ролевая деятельность состоит в организации поведения с целью «максимизации вознаграждения» и избегания негативных санкций.

Явление социального взаимодействия в конкретной микросреде, которое не получило должного рассмотрения в работах Т. Куна, было концептуализировано согласно так называемой пентаде К. Берка. Им были выделены следующие элементы взаимодействия в конкретной ситуации: акт, сцена, агент, цели, средства [7]. Личность, по К. Берку, постоянно вращается в данном «заколдованном круге», который в свою очередь оказывает влияние на процесс ее развития [8].

Проблема взаимодействия и взаимовлияния в социальных средах в аспекте символического интеракционизма широко представ-

лена в работах Я. Морено. В них понимание проблемы «Я» во многом сходно с трактовкой Дж. Г. Мида, но имеет специфические особенности.

«Ролевое поведение,— пишет Я. Морено,— предшествует возникновению «Я». Роли не возникают из «Я», но «Я» может возникнуть из ролей. Фактор спонтанности может породить жест, даже если еще нет «Я» и социального «другого», нет языка и социальной машинерии для коммуникации жеста» [9]. Фактор спонтанности оказывается ответственным за возникновение символического взаимодействия из не-символического так же, как и за выработку индивидом иных способов поведения в новых для него системах символического взаимодействия.

Именно в этом первостепенной важности пункте обнаруживаются прежде всего черты глубокого сходства социальной психологии Дж. Г. Мида с психодраматической концепцией Я. Морено.

«В психодраматической ситуации,— писал Я. Морено,— весь мир, в который вступает актер,— интрига, действующие лица,— во всех его измерениях, во времени и пространстве — все ново для него. Каждый шаг вперед в этом мире должен быть определен по-новому. Каждое слово, им произнесенное, определяется словами, адресованными ему. Каждое его движение определяется, вызывается и формируется личностями и объектами, с которыми он взаимодействует. Каждый его шаг определяется шагами других по отношению к нему. Но их

шаги также определяются, частично по крайней мере, его собственными шагами» [10].

Видение мира в символическом интеракционизме предполагает микросреду (даже в самых стабильных ее проявлениях) как процесс, как постоянное порождение, возникновение, становление. Это одна из важнейших черт, выделяющих символический интеракционизм в единое своеобразное теоретическое направление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый социологический словарь. М., 2001. Т. 2. С. 198.
2. Mead G. H. Mind, Self and Society. P. 175.
3. Mead G. H. Elements for a Social Ethic. P. 115.
4. Blumer H. Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead // American Journal of Sociology. 1966. V. 71. N 5. P. 537.
5. Cooley Ch. Human Nature and the Social Order. N.-Y., 1964. P. 166.
6. Kuhn T. Individuals, Groups and Economic Behavior. N.-Y., 1956. P. 224–225.
7. Burke K. A Grammar of Motives. Berkley; London; Amsterdam, 1969.
8. Burke K. A Rhetoric of Motive. Berkley; London; Amsterdam, 1950.
9. Moreno J. Psychodrama. V. 1. P. 157.
10. Moreno J. Psychodrama. V. 1. P. 53.

SUMMARY

The system analysis of achievements in foreign social psychology on the problem of interconnection of microenvironment and a man is given. The result of their interaction must be such formation of a man which makes him achieve high standards of man's development as an individual and as a subject of activity.

УДК 159.922.6

С. С. Гончарова

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ СИТУАЦИИ ПОТЕРИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема диагностики и коррекции психологических последствий, возникающих у ребенка после смерти близкого (родителя, брата или сестры, друга, животного), относится к наиболее актуальным в современной психологии. Более десяти лет назад (1991) в статье «Пережить горе» В. Ф. Василюк отмечал: «В отечественной психологии... нет ни одной оригинальной работы по переживанию и психотерапии горя» [1]. В последнее время появились несколько переводных работ, что способствует осмыслению проблемы переживания горя после смерти близких [2–4], и отечественных

исследований, которые косвенным образом относятся к обсуждаемой проблеме (работа с терминальными больными, сиротами, психологическая помощь после чрезвычайных ситуаций) [5–7].

В словарях русского языка «горе» — это беда, бедствие, несчастье, напасть, печаль, скорбь [8], а также — 1) глубокое душевное страдание, вызванное несчастьем, утратой и т. д.; 2) событие, обстоятельство, вызывающее глубокое душевное страдание, несчастье, беда [9]. Соответственно «горевать» — 1) испытывать душевные страдания, глубокую печаль, скорбь; 2) испытывать чувство горечи, досады,

огорчаться, сожалеть о чем-то; 3) устаревшее – жить в нужде, бедствовать.

В работах ряда психологов понятие «горе» не употребляется, а определяется через синонимичные понятия – «печаль» у З. Фрейда, «отчаяние», «страдание», «утрата» у Дж. Боулби, «потеря» у Б. Дейтса, А. В. Гнездилова.

В работе «Печаль и меланхолия» З. Фрейд дает определение понятию и характеризует сущность процесса протекания «печали» (горя). Так, «печаль» определяется как реакция на потерю любимого человека, которая отличается страдальческим настроением, потерей интереса к внешнему миру, потерей способности выбрать какой-нибудь новый объект любви, что значило бы заменить оплакиваемого, отказом от всякой деятельности, не имеющей отношения к памяти умершего. Общий смысл и направление процессов печали состоит в том, чтобы оторвать психическую энергию от утраченного объекта. До конца этой работы «объект продолжает существовать психически, а по ее завершении «Я» становится свободным от привязанности и может направить свою энергию на другие объекты» [10, с. 207]. Работа печали сопровождается «исключительной душевной болью. Замечательно, что эта боль кажется нам сама собой понятной» [10, с. 207]. Последняя цитата говорит о том, что горе – это нормальная реакция человека после потери близкого, ведь «нам никогда не приходит в голову рассматривать печаль как болезненное состояние и предоставить ее врачу для лечения, хотя она и влечет за собой серьезные отступления от нормального поведения в жизни» [1, с. 244]. Итак, З. Фрейд рассматривает горе как нормальную реакцию человека на потерю любимого, но утраченного объекта.

В русле теории дифференциальных эмоций «горе» определяется как взаимодействие страдания и других эмоций (страха, чувства вины, гнева) [11]. Главной причиной горя является утрата, которая может быть временной (разлука) или постоянной (смерть), физической или психологической, действительной или воображаемой. В рамках теории выделены биологические, культурные и психологические факторы, определяющие горе. Психологические причины горя К. Э. Изард связывает с аффективной привязанностью к людям. Разлука с любимым человеком или его смерть означает утрату источника радости. Фактором, общим для всех психологических причин горя, является ощущение потери чего-либо ценного и любимого, к чему имела сильная аффективная привязанность. Отмечается, что горе обладает большим приспособительным значе-

нием: дает человеку возможность «превозмочь себя» и приспособиться к потере, отдать дань умершему человеку.

В теории привязанности и разлуки известный психиатр Дж. Боулби горе рассматривает как разрушение прототипической межличностной привязанности, связи матери и младенца, и определяет его в терминах отчаяния или страдания. По Дж. Боулби, горе является адаптивным, потому что оно действует как мотивация к приобретению утраченного объекта вновь. Насильственное отделение или смерть матери приводит ребенка к страданию (горю) (по кн. К. Э. Изарда «Психология эмоций»).

Теория посттравматического стрессового расстройства (PTSD) горе рассматривает как нормальный процесс, нормальную реакцию на травмирующее событие (смерть близкого человека) [7].

Ф. Е. Василюк определяет понятие «горе» в русле теории деятельности. Он понимает переживание (горевание) как «внутреннюю деятельность, внутреннюю работу», с помощью которой человеку удастся перенести тяжелые события, ...восстановить утраченное душевное равновесие, ...справиться с критической ситуацией» [12]. Цель переживания горя как деятельности – в преодолении ситуации невозможности и восстановлении осмысленности жизни.

В рубрику расстройств адаптации МКБ-10 включена реакция горя (наряду с госпитализмом у ребенка, культуральным шоком). В классификации DSM-3-R специально выделены V-коды для состояний, которые не относятся к психиатрическим расстройствам, но могут являться предметом внимания и лечения психиатров, психотерапевтов и психологов. К этой группе расстройств относится неосложненная реакция горя (V-62.82), которая является нормальной реакцией на смерть близкого человека.

«Детское горе» определяется как «интенсивное, глубокое и длительное переживание потери, смерти близких людей» [13, с. 163]. Таким образом, потеря не всегда связана со смертью близких, но может приводить к гореванию (например, длительная разлука).

В психологической литературе выделены симптомы, формы и фазы течения горя, а также особенности в переживании горя детьми [1; 3; 7]. Коротко перечислим и охарактеризуем их.

Симптомы горя. Среди главных симптомов отмечены соматические, психологические нарушения, а также нарушения в смысловой сфере.

Соматические нарушения: специфические нарушения дыхания; симптомы физического

переутомления; утрата аппетита; симптома-тика болезни, от которой умер близкий; нарушения сна (повторяющиеся кошмары, прерывистый сон). Есть основания считать, что горюющий сам невольно противится засыпанию и именно в этом причина его бессонницы: человек боится уснуть и увидеть кошмар.

Психологические нарушения: чувство вины (основное переживание при любой травме, а при горе – доминирующее); погруженность в образ умершего; ощущение опустошенности; раздражительность; идеализация умершего; злость, которая вызвана одиночеством и брошенностью (обычно горюющим очень тяжело признаться в этом чувстве).

Специфические нарушения в смысловой сфере: забывчивость; нарушение работоспособности, памяти, внимания.

Формы горя: нормальное и патологическое; хроническое, которое характеризуется длительным «застреванием», как правило, на второй фазе горевания; задержанное или вернувшееся через длительное время; неожиданное и ожидаемое; конфликтное; избегаемое; замаскированное и т. д. Из перечисленных форм чаще всего в литературе описываются нормальное и патологическое горе.

Нормальное горе: всплеск эмоций, страх, печаль, ярость; отрицание, отказ, неверие; непроизвольные мысли, ночные кошмары; здравая оценка того, что произошло; продолжение жизни в нормальном русле.

Патологическое горе: паника, крайняя тревожность; постоянные, навязчивые мысли о случившемся; появление психосоматических реакций; долговременное искажение способности любить.

Когда процесс горевания идет патологическим путем? Стадии течения горя (о них будет сказано ниже) одинаковы для всех и в норме длятся у всех примерно одинаковое время – от полугода до года. Опасность представляют случаи, когда человек «застревает» на одной из этих фаз или, наоборот, проходит их быстрее, чем это необходимо. Это может происходить по самым разным причинам: социальным, экономическим, политическим, но может быть связано с личной историей человека, а также поведением его близкого окружения. Например, у кого-то может не быть возможности отгоревать необходимое время, потому что на него «сваливаются» социальные функции или обязательства умершего. Другая частая причина такого «застревания» заключается в невозможности социально приемлемым путем выражать свои чувства. В обществе существует запрет на выражение отрицательных чувств, и человек, перенесший травму, оказы-

вается в социальной изоляции, когда пытается хоть как-то выразить обуревающие его эмоции.

Фазы (стадии) течения горя. Приведем несколько классификаций, поскольку они, на наш взгляд, дополняют друг друга, а некоторые из них являются более развернутыми. Классификации Дж. Боулби и Э. Кюблер-Росс интересны тем, что были разработаны в процессе работы с детьми, перенесшими смерть близких.

Дж. Боулби выделил три стадии страдания (по кн. К. Изарда. «Психология эмоций»):

- *Фаза протеста.* Характеризуется эмоцией страха и гнева. Разлука для ребенка означает одиночество, которое является одним из основных стимулов возрастающей опасности и условием, которое вызывает страх.
- *Фаза отчаяния (или дезорганизации).* Ребенок проявляет признаки горя, постепенно осознает, что потерянный взрослый никогда не вернется.
- *Фаза реорганизации.* Происходит процесс принятия потери и окончательное прощание с умершим.

Э. Кюблер-Росс в ходе консультативной практики установила, что дети переживают те же стадии горя, что и взрослые; неизлечимо больные дети (умирающие, терминальные больные) проходят через эти же фазы горя в принятии неизбежности смерти [14]. Она выделила пять фаз течения горя: первая – отрицание (неприятие) случившегося; вторая – гнев, причем в отличие от взрослых дети более открыто выражают свой гнев после утраты; третья – сделка, когда дети пытаются изменить реальность; четвертая – депрессия, когда гнев детей обращается на самих себя; пятая – разрешение (или положительное разрешение), конечная фаза горя, наступает тогда, когда ребенок окончательно принимает смерть.

З. Фрейд, В. Ф. Василюк, Е. Черепанова выделяют четыре фазы течения горя. Первая – шок, которая может длиться от нескольких секунд до недели. Шок – это избегание страдания, человек как бы продолжает жить в той реальности, где умерший еще жив. На этой фазе человек чувствует себя, как правило, нормально: нет страдания, снижается чувствительность к боли. Этот период иногда называют периодом «душевной анестезии».

Фаза страдания или острого горя. Работа по переживанию горя – ведущая деятельность для скорбящего. Поэтому фазу острого горя можно считать критической в отношении дальнейшего переживания горя, и порой она приобретает особое значение для всего жизненного пути человека. В этот период появляется множество тяжелых чувств и мыслей: ощу-

щение пустоты, бессмысленности, отчаяние, одиночество. В фазе острого горя начинается отделение, отрыв от образа любимого, который заканчивается словами «тебя здесь нет, ты там...». Продукт этого разрыва есть рождение новой связи – память об умершем, о жизни с ним как о прошлом. Это чрезвычайно важный момент в продуктивном переживании горя. Продолжительность этой фазы – 6–7 недель с момента трагического события.

Фаза остаточных толчков и реорганизации. Длится год. Жизнь горящего входит в свою колею, умерший перестает быть главным средоточием жизни. Переживание горя происходит в виде «остаточных толчков», которые на фоне нормального существования могут восприниматься как еще более острые. Годовщина смерти – последняя дата в этом ряду. Может быть, в большинстве культур и религий отводят на траур один год.

Фаза завершения. Последний этап в переживании горя. Смысл и задача работы горя здесь сводится к тому, чтобы образ умершего занял свое постоянное место в продолжающемся смысловом целом жизни переживающего утрату.

Проблема *особенностей* переживания горя детьми в литературе освещена недостаточно. Анализ имеющихся переводных работ [2–3; 7; 14] позволил нам выделить *факторы*, влияющие на переживание горя детьми: возраст и пол ребенка; уровень развития когнитивных функций; характер отношений с умершим; поведение оставшегося в живых родителя; обстоятельства смерти близкого (как умер); кто умер – отец, мать, бабушка или дедушка, брат или сестра и т. д.; наличие поддержки со стороны родных, социальных институтов.

Таким образом, проблема переживания и психологического преодоления события смерти значимых других у подрастающего поколения является актуальной и малоизученной областью отечественной психологии. Проведенное нами исследование в рамках Президентской программы «Дети Беларуси», одной из задач которого было экспериментальное изучение переживания и психологического преодоления ситуации потери в раннем юношеском возрасте, позволит восполнить дефицит эмпирических знаний по данной проблеме [15]. Объектом исследования стало негативное событие жизненного пути юношества – смерть значимого другого. Предметом исследования являлись способы преодоления события смерти значимого другого в раннем юношеском возрасте.

Использовался следующий инструментарий: разработанная нами версия Бернского

опросника «Способы преодоления критических ситуаций» (авторы А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен) [16], которая прошла психометрическую процедуру и стандартизацию на белорусской выборке (возраст 14–17 лет) и методика «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой. Методика «Психологическая автобиография» позволяет рассматривать события жизненного пути по следующим параметрам: силе переживания или значимости в жизни, времени ретроспекции и антиципации, содержания [17]. В исследовательских целях были введены дополнительные шкалы: шкала оценки интенсивности переживания события в прошлом (ретроспективная оценка переживания события) и шкала оценки интенсивности переживания события в настоящем (актуальная оценка интенсивности переживания). Введенные шкалы позволили выявить представление юношества об изменении интенсивности переживания события смерти значимого другого. Изменена шкала оценивания интенсивности переживания события с пятибалльной на девятибалльную (баллы –9; –7 характеризуют высокий уровень переживания события; –6; –4 – умеренный; –3; –1 – слабый уровень переживания).

В опросе участвовали 184 юноши и девушки. Под потерей мы понимаем смерть значимого другого (родителей, сиблингов, родных и животных).

Результаты исследования и их обсуждение. Из общего количества названных юношами и девушками прошедших негативных событий жизненного пути 23,33 % составили события, связанные со смертью значимого другого.

Спецификой переживания данного события по сравнению с другими (неуспешность в учебной деятельности, разрыв отношений с любимым человеком, переезд, смена социального окружения, конфликты) является устойчивость модальности переживания. Это значит, что все события негативного характера, перечисленные выше, со временем в оценке юношей и девушек изменяют модальность переживания, становятся позитивными (анализу подвергались показатели M и α). Событие смерти близких не меняет свою модальность, то есть остается негативным событием независимо от времени удаленности в прошлое. Оценки интенсивности переживания события «смерти» в прошлом и настоящем статистически связаны: $r=0,356$, $p<0,05$, связь в оценке других негативных событий отсутствует.

Со временем интенсивность переживания события смерти близких людей снижается с высокого уровня (с $M=-8,00$, $\alpha=2,15$) до умеренного ($M=-6,64$, $\alpha=2,48$). Интенсивность

переживания события смерти животных изменяется с высокого уровня (с $M=-7,90$, $\alpha=2,51$) до слабого ($M=-2,50$, $\alpha=4,40$), то есть у некоторых опрошенных в настоящем переживание становится слабым позитивным. Мы можем говорить о нормальном протекании горя после смерти животных у части опрошенных юношей и девушек, что может быть связано со значительной удаленностью события в прошлое, проработанностью ситуации потери, включением механизмов психологических защит и преодоления.

Опрошенные юноши и девушки в своей психологической биографии отмечают, что большее количество событий, связанных со смертью близких, приходится на ранний юношеский возраст (46,30 %) и подростковый (29,09 %). Самое раннее событие отмечено в дошкольном возрасте (три года). Таким образом, от дошкольного к раннему юношескому возрасту увеличивается количество событий, связанных со смертью.

Рассмотрим, к каким способам преодоления потери прибегают юноши и девушки. Среди *поведенческих способов* преодоления используемыми оказались – поиск социальной поддержки, альтруизм и солидарность (встречи и общение с людьми, которые пережили то же, что и я). Действительно, именно социальная поддержка в ситуации потери является мощным копинг-ресурсом. «Травмированная личность» убеждена, что понять ее может только тот, кто перенес то же самое, остальным же выражается глубокое недоверие. Недоверие распространяется и на психолога: обращение за помощью к психологу юноши и девушки относят к неэффективным, а потому редко используемым способам преодоления. Не участие психолога в ситуации детского горя часто приводит к созданию стихийных групп поддержки, которые развиваются по своим законам, а как следствие – патологическое протекание процесса горевания.

В *когнитивной сфере* происходит своеобразное «застывание» на проблеме: «Все время думаю о случившемся, анализирую ситуацию». Среди *эмоциональных способов* преодоления преобладают: «возмущение и жалость к себе»; эмоциональная разрядка (плач) и выражение чувств – печаль, страх, злость, уныние. В травматической ситуации человек склонен искать как виновного, так и смысл случившегося. Юноши и девушки тоже задаются вопросами: «Почему именно я?», «Почему это случилось именно со мной?».

В переживании горя юношам и девушкам не помогают «занятия упражнениями на внутреннее сосредоточение», «поиск информации

по проблеме и обращение за помощью к психологу», «юмор». То, что дети в кризисной ситуации не обращаются к психологу, является во многом следствием низкой психологической культуры, отсутствия психологического просвещения как формы работы психолога в рамках данной проблемы. Психологическое просвещение должно способствовать ознакомлению детей со всеми обстоятельствами, касающимися понятия «смерть» и ухода человека из жизни.

Таким образом, одним из значимых негативных событий жизненного пути юношества является событие смерти близких и животных (23,3 % от общего количества негативных ситуаций). Особенностью переживания этого события, по сравнению с другими негативными событиями (межличностная сфера, учебная), отмеченными на жизненном пути, является связь оценок интенсивности переживания утраты в прошлом и настоящем, отнесение события к негативным независимо от фактора времени. Событие утраты значимого другого нельзя «разрешить и изменить» как другие проблемные ситуации, поэтому все усилия человека направлены на его переживание.

Смерть близких людей юношеством оценивается и переживается как травмирующее событие: уровень переживания – высокий, который снижается с течением времени до умеренного. Смерть животных тоже переживается как событие травматического характера, ведь для многих детей животное – это друг и «домашний психотерапевт» [18]. С течением времени одни дети оценивают это событие как слабое негативное, другие – как слабое положительное, то есть горестное переживание встраивается в детский опыт.

К «помогающим» способам преодоления ситуации потери юноши и девушки отнесли «социальную поддержку», «солидарность», «альтруизм». Не помогают в процессе горевания – «юмор», «помощь специалиста-психолога», «концентрированное расслабление: техники медитации, аутотренинга».

В практике оказания психологической помощи детям после потери близких необходимо придерживаться следующих положений:

- Пережитая в детстве потеря влияет на последующую адаптированность ребенка, но это не жестко установленная связь – стимул – реакция: многое зависит от того, что предшествовало и что последовало за смертью близкого.
- Психологическая уязвимость ребенка определяется не только его индивидуальными особенностями и возрастом, но и тем, насколько успешно семья смогла разрешить

проблему и восстановить свою стабильность.

- Горе, переживаемое в результате смерти одного из родителей, обычно затягивается и усиливается в случае семейной дезорганизации и неразрешенности проблемы потери.
- Кажущаяся способность ребенка справиться с ситуацией смерти и его обычная жизнедеятельность не исключают внутренних конфликтов.
- Ребенок будет горевать так, как это позволяют его возрастные особенности.
- Ребенок, переживающий смерть одного из родителей, становится эмоционально зависим от оставшегося в живых родителя или от человека, который его заменяет.
- Ребенок, переживающий потерю значимого другого, нуждается в психологической помощи и поддержке, оказание которых должно сопровождать весь процесс горевания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильюк Ф. Е.* Пережить горе // О человеческом в человеке. М., 1991. С. 230–247.
2. *Аллан Д.* Ландшафт детской души. Психологическое консультирование в школах и клиниках / пер. с англ. Ю. М. Донца. 1997.
3. *Дюррегров А., Хордвиг Е.* Детское горе. несколько советов родным и близким. Стокгольм, 1996.
4. *Дейтс Б.* Жизнь после потери / пер. с англ. В. Челноковой. М., 1999.
5. *Гнездилов А. В.* Психология и психотерапия потерь : пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой. СПб., 2002.
6. *Андреева А. Д.* Как помочь ребенку пережить горе // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 34–45.
7. *Черепанова Е.* Психологический стресс. помощи себе и ребенку. М., 1996.
8. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1978. Т. 1. С. 378.
9. Словарь современного русского литературного языка. В 20 т. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1991. Т. 3. С. 240.
10. *Фрейд З.* Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Тексты. М., 1984. С. 203–211.
11. *Изард Кэррол Э.* Психология эмоций. СПб., 2003.
12. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984.
13. *Пергаменщик Л. А.* Кризисная психология : учеб. пособие. 2004.
14. *Кюблер-Росс Э.* О смерти и умирании. К.; София. 2004.
15. Разработать и апробировать комплексную систему поддержания психического здоровья школьников, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС: Отчет о НИР (заключит.) / Нац. ин-т образования МО РБ; рук. темы Л. А. Пергаменщик. УДК –159.9, Инв. № 20022958. Мн., 2003.
16. *Проблемно-ориентированная психотерапия. Интегративный подход / Блазер А. [и др.]. М., 1998.*
17. *Коржова Е. Ю.* Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций : метод. пособие. Киев, 1994.
18. *Никольская И. М., Грановская Р. М.* Психологическая защита у детей. СПб., 2000.

SUMMARY

We analyse two concepts «grief» and «loss» and ways of its determination. The strategy of psychological coping in the situations of loss in tender youthful age are described here. We discuss research results of children's emotions in the situations of loss (death of a near relation).

УДК 159.922–057.87

Е. А. Климович

НОРМАТИВНОСТЬ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ РОДА В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

Нормативность отнесения существительных к нужному роду свидетельствует об адекватной репрезентации в сознании учащихся категории рода и является одним из самых заметных показателей сформированности чувства языка. Согласно психоаналитическим концепциям, ошибки представляют собой «смотровые щели», через которые можно заглянуть в бессознательную сферу человеческой пси-

хики [2, с. 255], что помогает также лучше понять глубинные причины отнесения слова к определенному грамматическому роду.

Студентам IV курса МГЛУ (30 чел.) предлагалось определить род 200 существительных русского языка и такого же количества слов французского языка. Интервал между предъявляемыми на слух словесными стимулами составил одну секунду. Согласно инструкции, отвечать испытуемые должны были как можно быстрее.

Неверные ответы при определении грамматического рода словесных стимулов русского языка составили всего 0.7 %. Род 171 слова (85,5 %) был правильно определен всеми испытуемыми. По одному участнику эксперимента ошиблось в определении рода 21 слова (10,5 %), по два человека – 7 слов (3,5 %); пять испытуемых неправильно определили род одного слова (5 %). Отметим, что ошибки относятся главным образом к неодушевленным именам существительным (93 %).

На первый взгляд трудно объяснимым является тот факт, что ненормативное отнесение к другому роду не является равномерным для слов мужского, женского и среднего рода. Так, 210 (52,5 %) неверных ответов зафиксировано на словесные стимулы женского рода, 16 (40 %) – среднего и только 3 (7,5 %) – мужского рода.

Итак, больше всего ошибок допущено испытуемыми при определении рода слов женского рода. По-видимому, по причине того, что соотношение грамматического женского рода с биологическим женским полом является наиболее сильным (например, учительница всегда обозначает женщину). Неодушевленные существительные пола, естественно, не имеют, что и послужило причиной отнесения их в 69 % случаев к «внеполовому» среднему роду.

Определение рода лексических единиц *решительность* (и. № 19), *ответственность* (и. № 28) как мужского продиктовано, вероятно, социально-культурными факторами, так как данные качества принято считать более значимыми для мужчин. Четыре испытуемых (и. № 4, 27, 28, 29) определили род существительного *буря* как мужской. Только два из них (и. № 4, 29) исправили свой первоначальный ответ. Можно предположить, что оказало влияние фонетически похожее слово *Боря*, являющееся действительно мужского рода, или же род лексической единицы *буря* определили по аналогии с предшествующим словесным стимулом *ветер*, входящим в эту же лексико-семантическую группу. После восприятия испытуемыми лексической единицы *собака* последовало два неверных ответа (и. № 1, 8). Ошибочное отнесение данного слова к мужскому роду произошло, возможно, под влиянием белорусского языка, где фонетически идентичное существительное *сабака* мужского рода. Несмотря на его высокую общую частотность (109), большое количество времени, понадобившееся для определения его рода (564 мс.), продиктовано также интерферирующим влиянием белорусского языка. По-видимому, желанием связать грамматическую категорию рода с реальным полом, придать ей таким

образом больше логичности и последовательности объясняется отнесение как к женскому, так и к мужскому роду существительного *собака* испытуемым № 7.

Самым сложным словесным стимулом для испытуемых оказалось существительное *особь*. Три человека вообще не определили его род (и. № 19, 22, 25), один участник эксперимента отнес его к среднему (и. № 24), а семь – к мужскому роду (и. № 1, 2, 3, 14, 17, 21, 27). Причем только три ошибочных ответа было замечено и исправлено (и. № 2, 17, 21). Для определения рода данного слова в среднем понадобилось 735 мс.

Пытаясь разобраться, что же обусловило столь длительные латентные периоды, обратимся к семантическому значению существительного *особь*. В «Словаре русского языка» приводится следующее определение: «особь – самостоятельно существующий организм» [1, с. 452]. Таким образом, данное слово женского рода, относящееся к категории одушевленных существительных, может обозначать как представителей мужского, так и женского пола, что является нехарактерным для русского языка. Так как в подавляющем большинстве случаев, когда важным является значение действующего лица, а не его половая принадлежность, русскому языку свойственны лексические единицы мужского рода, например, *индивид*, *детеныш*, а также *министр*, *адвокат*, *профессор* и др. Таким образом, лексическая единица *особь* является своего рода исключением из этого общего правила. Очевидно, это и объясняет сложность отнесения к женскому роду вышеуказанного слова.

Связь грамматического мужского рода с биологическим мужским полом менее сильная, так как лексические единицы мужского рода обозначают как лица мужского пола (мальчик, дедушка), так и представителей обоих полов (*учитель*, *продавец*), а также могут вообще не иметь связи с полом (*министр*, *архитектор*). Такой широкий спектр значений мужского рода поспособствовал правильному определению рода как одушевленных (100 %), так и неодушевленных (99 %) существительных. Ненормативное отнесение к среднему роду слов *полумрак* (и. № 3), *захват* (и. № 26) детерминировано, возможно, их принадлежностью к ряду неодушевленных существительных, а также средним родом предшествующей слову *полумрак* лексической единицы *приключение*. Неверное определение рода словесного стимула *восторг* (и. № 27) может быть обусловлено как женским родом предшествующего слова *инфекция*, так и сложившимся социокультурным стереотипом: выражение эмоций –

это скорее прерогатива женщин. Мужчины и женщины, обладая равной эмоциональностью, выражают свои эмоции с разной степенью интенсивности, что объясняется различиями в нормах, относящихся к эмоциональной экспрессии [3–5].

Анализируя ошибочное отнесение словесных стимулов среднего рода к иному роду, отметим, что лишь в 19 % случаев испытуемые определяли их род как мужской: слова *сражение* (ии. № 3, 16, 29 (последний исправил свой ответ на правильный)) и *письмо* (и. № 16) отнесли к вышеуказанному роду. Принимать участие в сражениях – занятие мужчин. Видимо, мужской пол субъектов действия повлиял на стремление отнести к этому же роду наименование самого действия.

В 81 % случаев ошибочного определения рода имен существительных среднего рода испытуемые относили их именно к женскому роду. Очевидно, это объясняется явлением обратной интерференции. Во французском языке нет среднего рода. Соответственно все существительные относятся либо к мужскому, либо к женскому роду. В русском языке слова среднего рода оканчиваются на гласный, что более характерно для лексических единиц женского рода, чем мужского, что, по-видимому, повлияло на выбор участниками эксперимента женского рода.

Ненормативное определение рода существительных французского языка составляет 10 %. Род 78 слов (39 %) все испытуемые определили верно. По одному участнику эксперимента ошиблось в определении рода 28 словесных стимулов (14 %), по два – к 27 (13,5 %), по три – к 14 (7 %), по четыре – к 15 (7,5 %). Более чем пять ошибок допущено в определении рода 37 слов (18 %).

Неверные ответы испытуемых могут быть обусловлены семантическим значением существительного, отсутствием морфологических или словообразовательных показателей рода, фонетическим и / или графическим обликом слова, родом лексического эквивалента русского языка. Чтобы выявить, что в большей мере повлияло на многочисленные ненормативные ответы участников эксперимента, представляется целесообразным анализ словесных стимулов, в определении рода которых было допущено наибольшее количество ошибок.

Итак, максимальное количество неверных ответов допустили испытуемые, отнеся лексическую единицу *souris* (мышь) к мужскому роду в 90 % случаев. На столь массовое предпочтение вышеуказанного рода в большой степени поспособствовало, с одной стороны, наличие непронизимой согласной на конце

слова, что согласно общему глубинному правилу французского языка указывает на мужской род. С другой – мы слышим то, что хотим услышать. Объективность восприятия довольно относительно, так как прогнозирование, основанное на прошлом опыте, важность, коннотативное значение слова активно влияют на данный процесс. Результатом ошибочного прогноза испытуемых (14 %), услышавших вместо *souris* более частотное и связанное с положительными эмоциями существительное *sourire* (улыбка), о чем они сообщали после проведения эксперимента, явились неверные ответы участников эксперимента. Оговорки, описки, ошибочное восприятие на слух ориентированы главным образом на более вероятный в частотном отношении вариант [2, с. 257].

Второе место по количеству ненормативного определения рода занимает словесный стимул *doute* (сомнение). 25 испытуемых (83 %) без долгих размышлений (488 мс.) ошибочно отнесли его к мужскому роду. Женский же род данного слова у пяти участников эксперимента (ии. № 8, 10, 14, 17, 24) вызвал больше сомнений, ответы последовали в среднем за 858 мс. Ошибки и продолжительные латентные периоды обусловлены, очевидно, ярко выраженной морфологической «женской» формой вышеуказанного слова, так как подавляющее большинство французских существительных, оканчивающихся на произносимый согласный, [t] относятся к женскому роду.

Лексические единицы, не имеющие выраженных грамматических показателей рода, принадлежащие, несмотря на идентичные окончания, к разным родам, характеризуются большим количеством ненормативных ответов и низкой скоростью реакции на них. Так, на третьем месте по количеству допущенных испытуемыми ошибок (60 %) стоят слова *joie* (радость), *loterie* (лотерея). Определить род вышеперечисленных существительных по фонетическому облику невозможно. Сравним, например, *un roi, une loi, un poids, une oie; un abri, une féerie, un colibri, une théorie, un safari, une librairie, un coloris*. Окончания данных слов, часто, хотя далеко не всегда помогающие при зрительном восприятии отнести к нужному роду, не произносятся. Таким образом, при восприятии на слух данные лексические единицы имеют полностью одинаковые окончания.

Третье существительное *drame*, в определении рода которого ошиблось также 60 % испытуемых, характеризуется наличием фонетически похожего лексического эквивалента русского языка *драма*. Но подобие форм не гарантирует отнесение к одному и тому же грамматическому роду. Во французском языке

за данным словом закрепился мужской, а в русском – женский род. Для определения рода лексической единицы *drame* в среднем понадобилось 595 мс. Следовательно, род существительного в русском языке, конкурирующий с таковым иностранного языка, фиксируется в сознании как первичный и переносится на соответствующий лексический эквивалент иностранного языка.

Таким образом, можно утверждать, что ошибки, допущенные испытуемыми в процессе определения рода существительных русского языка, обусловлены главным образом семантическим значением слова, смысловыми и ассоциативными связями с представителями мужского или женского пола. Ненормативные ответы во французском языке детерминированы в первую очередь языковой формой существительного, отсутствием четко выраженных морфологических и / или словообразовательных показателей рода, неоднозначностью соотношения окончаний и суффиксов с грамматическим родом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. 7-е изд., стереотип. М., 1968.
2. Сыдыкбекова Д. Т. Речевые ошибки в их отношении к сфере бессознательного // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Тбилиси, 1978. Т. 3. С. 255–259.
3. Saurer M. K., Eisler R. M. The role of masculine gender role stress in expressivity and social support network factors // *Sex Roles*. 1990. № 23. P. 261–271.
4. Snell W. E. Development and validation of the Masculine Behavior Scale: A measure of behaviors stereotypically attributed to males vs. females // *Sex Roles*. 1989. № 21. P. 749–767.
5. Stapley J. C., Haviland J. M. Beyond depression: Gender differences in normal adolescents' emotional experiences // *Sex Roles*. 1989. № 20. P. 295–308.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of substantive gender category acquisition by Russian-French bilinguals in artificial conditions of education. An adequate representation of gender category in consciousness of students is one of the more noticeable marks of formation of sensitivity of language. The experimental research reveals the difference of gender category possession in native and foreign languages.

УДК 159.922.7

Т. Ю. Азарына

УСПРЫМАННЕ ДЗЕЦЬМІ СТАРЭЙШАГА ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ ПЕРСАНАЖАЎ КАЗАК РОЗНЫХ НАРОДАЎ

Псіхалагізм – важная асаблівасць мастацкай літаратуры, у прыватнасці фальклорных твораў. Дзіця паступова ўзбагачае свае веды і ўяўленні аб чалавеку, пачынае разумець складанасць, супярэчлівасць яго натуры, асэнсоўвае розныя якасці асобы, якія выяўляюцца ў справах і ўчынках суб'екта, роздумах і перажываннях, адносінах да сябе і іншых. Малы аналізуе мэты і матывы дзеянняў казачных персанажаў, бачыць іх складанасць, шматграннасць, іерархічнасць. Казка прымушае хвалявацца, суперажываць персанажам і падзеям, і, па словах Б. М. Цяплова, «в процессе этого сопереживания создаются определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки, просто сообщаемые и усваиваемые» [1, с. 11].

Вышэйвыкладзенае пацвярджае асаблівую актуальнасць вывучэння ўспрымання дзецьмі асноўных тыпаў герояў твораў казачнага жанру.

У айчынай дзіцячай псіхалогіі чарадзейныя казкі ў асноўным выкарыстоўваліся ў якасці сродку для вывучэння маральнага развіцця дзяцей. Пры гэтым дзіцячыя псіхалагі, якія пра-

цуюць у культурна-гістарычнай традыцыі, зыходзілі з агульнапрынятага дапушчэння, што ў чарадзейных казках зададзены палярныя ўзоры паводзін людзей (умоўна «дрэннага» і «добрага») і эталоны альтруістычных, бескарыслівых адносін да людзей, да навакольнага свету (Л. П. Стралкова [2], А. У. Запарожац [3]).

Аднак у літаратуразнаўстве, псіхалінгвістыцы і культуралогіі вызначана, што казка не адлюстроўвае рэчаіснасць проста. Нягледзячы на тое што творы казачнага жанру лічацца найбольш даступнымі для ўспрымання тэкстамі, гэта не значыць, што яны і семантычна простыя. Наадварот, семантыка казкі складаная – у ёй змяшчаецца «агульная сістэма мадэліравання свету». Фальклор – гэта асэнсаванне рэчаіснасці, якая падаецца зусім у іншых катэгорыях, чым нашы. Гэта заўсёды трансфармацыя нейкага аспекту рэчаіснасці, для адлюстравання якога існуюць асаблівыя паэтычныя сродкі. Семантычны аналіз казак прыводзіць даследчыкаў да рэканструкцыі архетыпічных рыс казачных сюжэтаў і вызначэння на гэтай падставе міфалагічнай мадэлі свету. Як адзначае К. Г. Юнг, «в мифах и сказках, как и в

сновіденнях, душа повествуе сваю собствённую историю, и взаимодействие архетипов обнаруживается в своем естественном обрамлении» [4, с. 300].

Адзінства чароўнага і фантастычнага робіць чарадзейныя казкі асабліва прывабнымі для дзяцей. Нягледзячы на тое што выдумка з'яўляецца істотнай жанравай прыметай чарадзейнай казкі, у ёй магчыма адзначыць элементы рэальнага: героі казак валодаюць ярка перададзенымі жыццёвымі рысамі, карціны фантастычнага свету абрамляюцца рэальнымі карцінамі («прыём кальцавой кампазіцыі»). Аснова выдуманая ў чарадзейнай казцы, па словах У. П. Анікіна, зводзіцца да «преодоления жизненных препятствий посредством чуда» [5, с. 31].

Даследчыкі па-рознаму вызначаюць казку як асаблівы жанр вуснай народнай творчасці. У якасці зыходных элементаў часцей за ўсё называецца вуснае бытаванне казкі, устаноўка на забаўляльнасць, незвычайнасць адлюстраваных падзей (А. М. Афанасьёў, Э. У. Памяранцава, Ю. М. Сакалоў), спецыяльная кампазіцыйная стылістычная пабудова (А. І. Нікіфарэў, У. Я. Проп). Спрэчным застаецца пытанне аб суадносінах у казцы выдуманая і рэальнага. Некаторыя навукоўцы характарызуюць казачную выдумку як незалежную ад рэальнасці. У. Я. Проп піша: «Сказка есть нарочитая и поэтическая фикция. Она никогда не выдается за действительность» і далей «ни рассказчик, ни слушатель не относят рассказа к действительности, и ни рассказчик, ни слушатель сказке не верят» [6, с. 102]. Іншыя лічаць, што галоўнай рысай жанру казкі з'яўляецца раскрыццё пры дапамозе выдумкі рэальных жыццёвых тэм. Вядомы даследчык фальклору У. П. Анікін вызначае казкі як «созданные и традиционно хранимые народом устные прозаические художественные повествования такого реального содержания, которое по необходимости требует использования приемов неправдоподобного изображения реальности» [5, с. 25].

У даследванні А. І. Лутавінавай адзначаецца залежнасць паміж характарам героя казкі і ўзроўнем маральных патрабаванняў, якія існуюць у народным калектыве ў дадзеную гістарычную эпоху: «Эволюция морально-психологических качеств сказочного героя отражает эволюцию ценностных ориентиров всего человеческого коллектива» [7, с. 35]. Аўтар вылучае тры гістарычныя тыпы маральнага ідэалу:

- «Архаічны тып» (герой-дзіця) – цудоўныя веды, адважнасць, хітрасць і жорсткасць у адносінах да ворага;
- «Гераічны тып» (герой – змагар са змеем) – гатоўнасць да подзвігу ў сумленнай барацьбе, сіла, адвага, псіхалагічны максімалізм;

- «Ствараючы тып» (малодшы брат, сястра) – дабрыня, сціпласць, уменне працаваць, прыносіць карысць.

Вобраз героя казкі ўяўляе сабой «готовы характар» і не змяняецца на працягу твора, а толькі атрымлівае больш грунтоўную характарыстыку, перадаецца ў сваіх унутраных якасцях. М. І. Краўцоў называе гэта паступовае раскрыццё вобраза яго развіццём [8, с. 165].

Казачныя вобразы з'яўляюцца зборнымі, але пры ўсёй устойлівасці яны своеасаблівыя ў кожным творы. Вобраз галоўнага героя з'яўляецца цэнтрам твора, вакол яго групуюцца астатнія дзеючыя асобы. У сістэме вобразаў казкі магчыма вылучыць тры планы:

1. Станоўчыя героі (героі-асілки, героі – не асілки).
2. Памочнікі героя (людзі, жывёлы, фантастычныя істоты).
3. Супраціўнікі героя (людзі і фантастычныя істоты).

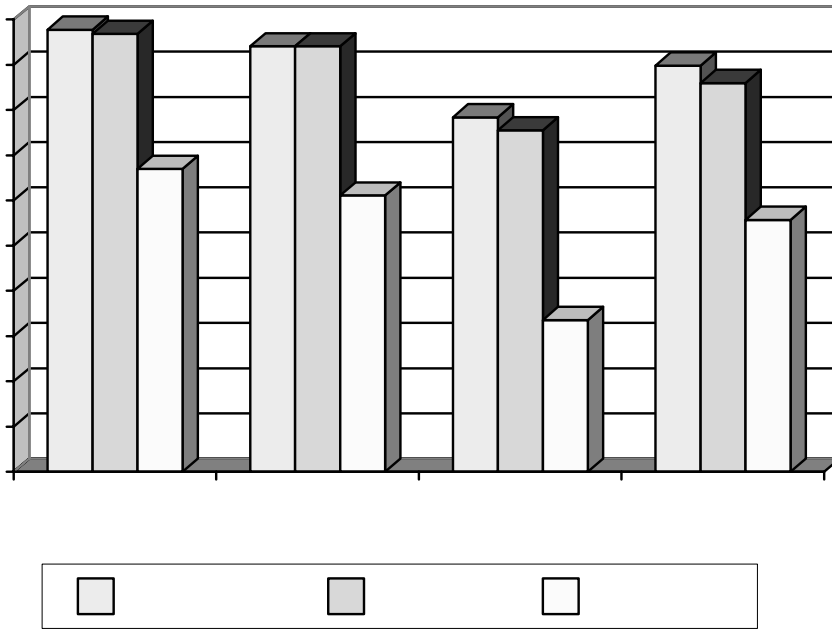
У даследаванні мы зрабілі кантэнт-аналіз вобразаў герояў беларускіх, рускіх і японскіх народных казак, а таксама вылучылі асноўныя этнакультурныя і псіхалагічныя якасці персанажаў: пазітыўныя, негатыўныя, амбівалентныя, нейтральныя. На аснове вылучаных якасцей намі быў складзены «казачны» семантычны дыферэнцыял.

Збор даных здзяйсняўся пры дапамозе метаду семантычнага дыферэнцыяла Ч. Осгуда. Такім чынам, мы вывучылі адэкватнасць успрымання старэйшымі дашкольнікамі персанажаў казак розных народаў. Кожны з паддоследных дзяцей ацэньваў герояў казак у адпаведнасці з зададзенымі эксперыментатарам канструктамі (парамі супрацьлеглых якасцей): добры – злы; разумны – дурны; храбры – баязлівы; верны – ненадзейны; працавіты – лянiвы; сумленны – ілжывы і г. д. Вынікі ацэнкі параўноўваліся з данымі кантэнт-аналізу якасцей герояў беларускіх, рускіх і японскіх народных казак.

Для апрацоўкі даных мы выкарысталі дысперсійны аналіз.

Пры гэтым выявілася, што дзеці старэйшага дашкольнага ўзросту неаднолькава ўспрымаюць герояў казак розных народаў. Апастэрыёрны крытэрыі Дункана выявіў, што няма статыстычна значных адрозненняў ва ўспрыманні дашкольнікамі персанажаў беларускіх і рускіх народных казак, але персанажы японскіх народных казак усіх узростаў успрымаюцца дашкольнікамі менш адэкватна ў параўнанні з рускімі і беларускімі (мал. 1).

Для параўнання ўспрымання хлопчыкамі і дзяўчынкамі герояў-дзяцей у беларускіх, рускіх і японскіх народных казках намі скарыстаны няпарны «крытэрыі Стюдента». Выявілася, што



Мал. 1. Паказчыкі адэкватнасці ўспрымання старэйшымі дашкольнікамі персанажаў беларускіх, рускіх і японскіх народных казак рознага ўзросту

дзяўчынкі значна больш адэкватна ў параўнанні з хлопчыкамі ўспрымаюць як беларускіх дзяцей-герояў ($t(148)=2,37$; $p<0,019$), так і рускіх ($t(148)=3,44$; $p<0,0008$). Японскіх персанажаў-дзяцей і хлопчыкі, і дзяўчынкі ўспрымаюць аднолькава. Адзначым, што дзяўчынкі старэйшага дашкольнага ўзросту лепш за хлопчыкаў успрымаюць персанажаў-дзяцей жаночага полу ў параўнанні з мужчынскім ($t(148)=2,26$; $p<0,025$).

Што тычыцца герояў падлеткавага і юнацкага ўзросту, то хлопчыкі значна менш адэкватна ўспрымаюць персанажаў жаночага полу дадзенай узроставай групы, у параўнанні з персанажамі мужчынскага полу ($t(77)=3,29$; $p<0,0015$), а дзяўчынкі менш адэкватна ўспрымаюць падлеткаў і юнакоў мужчынскага полу ў параўнанні з гераямі-дзяўчынамі ($t(73)=2,37$; $p<0,020$).

Персанажаў-мужчын сярэдняга ўзросту і дзяўчынкі, і хлопчыкі ўспрымаюць аднолькава адэкватна ў беларускіх ($t(148)=0,06$; $p<0,96$), рускіх ($t(148)=0,25$; $p<0,80$) і японскіх народных казках ($t(148)=0,69$; $p<0,49$). Статыстычна знач-

ныя адрозненні ва ўспрыманні хлопчыкамі і дзяўчынкамі выявіліся толькі ў іх адносінах да жанчын сярэдняга ўзросту ў японскіх народных казках. Дзяўчынкі ўспрымаюць персанажаў жаночага полу дадзенай узроставай групы лепш, чым хлопчыкі ($t(148)=2,35$; $p<0,02$).

Персанажы падлеткава-юнацкага, сярэдняга, пажылога і старэчага ўзростаў падзяляліся намі дадаткова на наступныя дзве групы: умоўна-станоўчыя і ўмоўна-адмоўныя. Персанажы-дзедзі спрадвечна тычацца да архетыпу «герой-дзіця», таму іх вобразы нясуць устойлівую станоўчую накіраванасць. Статыстычныя адрозненні ў адносінах дашкольнікаў да ўмоўна-станоўчых і ўмоўна-адмоўных герояў твораў казачнага жанру вылучыліся толькі для персанажаў пажылога і старэчага ўзростаў. Выявілася, што дзяўчынкі ўспрымаюць умоўна-станоўчых герояў мужчынскага і жаночага полу дадзенай узроставай групы больш адэкватна, чым хлопчыкі, як у славянскіх, так і ў японскіх народных казках. Аналагічных умоўна-адмоўных персанажаў дзяўчынкі ўспрымаюць лепш толькі ў беларускіх і рускіх народных казках.

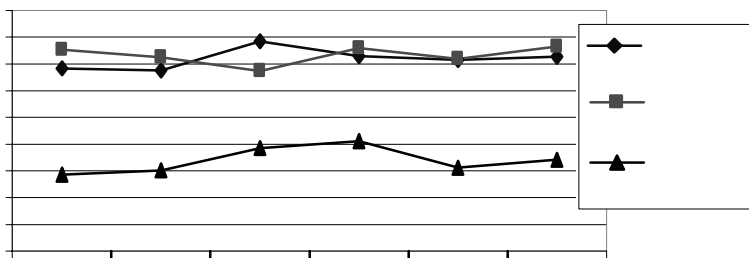
Акрамя таго, дзяўчынкі ўспрымаюць персанажаў пажылога і старэчага ўзросту як мужчынскага, так і жаночага полу, аднолькава адэкватна ($t(73)=1,50$; $p<0,14$), а хлопчыкі значна менш адэкватна ўспрымаюць персанажаў дадзенай узроставай групы жаночага полу ($t(77)=3,49$; $p<0,0008$).

Увогуле старэйшыя дашкольнікі найбольш адэкватна ўспрымаюць персанажаў-равеснікаў, а найменш адэкватна – персанажаў сярэдняга ўзросту.

Намі вывучалася і ўспрыманне персанажаў-жывёл, характэрных для беларускіх, рускіх і японскіх народных казак. Прааналізуем розніцу ва ўспрыманні дадзенага тыпу герояў на прыкладзе персанажаў-жывёл, якія сустракаюцца ва ўсіх відах вышэйадзначаных казак на малюнку 2.

Як паказаў трохфактарны дысперсійны аналіз, дзедзі дашкольнага ўзросту найменш адэкватна ўспрымаюць персанажаў-жывёл у японскіх народных казках у параўнанні з персанажамі-жывёламі ў беларускіх і рускіх народных казках.

Адзначым таксама, што дзяўчынкі старэйшага дашкольнага ўзросту



Мал. 2. Паказчыкі адэкватнасці ўспрымання старэйшымі дашкольнікамі персанажаў-жывёл у беларускіх, рускіх і японскіх народных казках

лепш за ўсё вылучаюць якасці такіх персанажаў-жывёл, як ліса, мыш, кот і заяц. Менш адэкватна яны ўспрымаюць мядзведзя і ваўка. Хлопчыкі вышэйпералічаных персанажаў-жывёл успрымаюць прыкладна аднолькава, за выключэннем зайца, якога старэйшыя дашкольнікі мужчынскага полу ўспрымаюць найменш адэкватна.

Інтэрпрэтацыя даных даследавання дазваляе зрабіць вывад, што ўспрыманне дзецямі старэйшага дашкольнага ўзросту персанажаў беларускіх, рускіх і японскіх народных казак абумоўлена этнапсіхалагічнымі асаблівасцямі адзначаных твораў казачнага жанру. Героі японскіх народных казак найменш зразумелыя і блізкія для дзяцей, таму ў дашкольнікаў узнікаюць цяжкасці ў вылучэнні і апісанні іх розных сацыяльна-псіхалагічных якасцей.

ЛІТАРАТУРА

1. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного восприятия // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 2. С. 10–17.
2. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника. М., 1985. С. 94–135.

3. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 2. М., 1986. С. 66–76.
4. Юнг К. Г. Дух в человеке, искусстве и литературе. Мн., 2003.
5. Аникин В. П. Гипербола в волшебной сказке // Фольклор как искусство слова. Вып. 3. Художественные средства русского народного поэтического слова. М., 1975. С. 22–35.
6. Пропп В. Я. Фольклор и действительность. М., 1976.
7. Лутовинова Е. И. Нравственный идеал русских волшебных сказок / Архетипы в фольклоре и литературе: Сб. науч. ст. Кемерово, 1994. С. 30–35.
8. Кравцов Н. И. Проявление художественного единства в фольклорном произведении // Фольклор как искусство слова. М., 1966. С. 160–169.

SUMMARY

The comprehension of Belarusian, Russian and Japanese fairy tales' characters by senior preschool children differs. The Japanese fairy tales' personages as people and animals as well are comprehended by senior preschool children less adequately than those of the Belarusian and Russian fairy tales.

УДК 37.013.77

С. М. Смашная

ПСІХОЛАГА-ПЕДАГАГІЧНЫЯ ЎМОВЫ АПТЫМІЗАЦЫ ПРАЦЭСУ НАВУЧАННЯ ЗАМЕЖНАЙ МОВЕ Ў НЕСПЕЦЫЯЛІЗАВАНАЙ ВНУ

У сучаснай моўнай адукацыі шырокае распаўсюджванне атрымліваюць новыя тэхналогіі і сродкі навучання. Аднак, нягледзячы на разнастайнасць метадык, недастатковая ўвага надаецца даследаванню стратэгічнай кампетэнцыі педагога, выкарыстанню інавацыйных моўных тактык у навучанні замежнай мове, у тым ліку і нейра-лінгвістычнаму праграмаванню (НЛП). Менавіта таму абазначаная праблема з'яўляецца надзвычай актуальнай і запатрабаванай.

Неабходна ўдакладніць, што пад НЛП падразумяваюць псіхатэхналогію, у аснову якой пакладзена разуменне на падсвядомым узроўні структур мовы і магчымасць іх выкарыстання ў моўных зносінах. НЛП пастуліруе размеркаванне навучэнцаў на псіхатыпы, у залежнасці ад таго, які канал успрыняцця ў іх з'яўляецца дамінантным (аўдыяльны, візуальны, кінестэтычны).

Актуальнасць праблемы, яе недастатковая навуковая абгрунтаванасць патрабуюць далейшага разгляду. *Мэта даследавання* – распрацаваць тэарэтычныя і метадалагічныя асновы навучання замежнай мове з дапамогай сучасных псіхалага-педагагічных тэхналогій. *Задачы*:

1. Вывучэнне і абагульненне палажэнняў айчыннай і замежнай літаратуры па праблеме, правядзенне крытычнага аналізу тэарэтычных палажэнняў і эмпірычных даных па кагнітыўнай і дыферэнцыяльнай псіхалогіі, лінгвадыдактыцы, педагогіцы і метадыцы выкладання замежнай мовы.
2. Раскрыццё метадалагічнай сутнасці, зместу і спецыфікі асобна-арыентаванага навучання і НЛП-тэхналогіі ў кантэксце сучаснай парадыгмы лінгвістычнай адукацыі.
3. Вывучэнне кагнітыўных стратэгий засваення моўнай інфармацыі навучэнцамі ў працэсе авалодання замежнай мовай і выяўленне эфектыўных стыляў навучання.

4. Распрацоўка праграмы інтэрактыўных трэнінговых заняткаў (па праблеме паскоранага навучання замежнай мове з дапамогай псіхалага-педагагічных тэхналогій) для развіцця моўнай кампетэнцыі студэнтаў і фарміравання пазітыўных адносін да вывучэння мовы.
5. Распрацоўка рэкамендацый для педагогаў па навучанні аптымальнаму і эфектыўнаму маўленню на замежнай мове з мэтай развіцця стратэгічнай кампетэнцыі выкладчыка і студэнтаў пры зносінах на іншых мовах (англійскай, нямецкай, французскай і г. д.).

Аб'ект даследавання – кагнітыўныя стратэгіі засваення моўнай інфармацыі студэнтамі ў працэсе авалодання замежнай мовай. Прадмет – НПЛ-тэхналогія як універсальны інавацыйны падыход да навучання замежнай мове. У час даследавання пацвердзілася гіпотэза аб тым, што адэкватнае выкарыстанне педагогам НПЛ-тэхналогіі дапамагае фарміраванню пазітыўных адносін навучэнцаў да вучэбнай дзейнасці і выпрацоўкі ўласных стратэгіяў навучання, што пазітыўна ўплывае на яго якасць.

У структуру даследавання былі ўключаны разнастайныя метадыкі і прыёмы: аналіз навуковай літаратуры па праблеме, тэсціраванне, анкетаванне, фарміруючы эксперымент. Інтэрпрэтацыя і абагульненне атрыманых даных праводзілася з дапамогай матэматычных метадаў якаснай і колькаснай апрацоўкі.

У даследаванні прымалі ўдзел студэнты музычна-педагагічнага факультэта БДПУ (дзве групы студэнтаў дзённага аддзялення і дзве групы педагогаў-практыкаў завочнага). Тэарэтычнае і эмпірычнае даследаванні праходзілі ў некалькі этапаў:

Першы этап (2001–2002 гг.) – аналіз сучасных метадык, тэхналогій, метадаў і прыёмаў навучання замежнай мове праз удзел у адукацыйных праграмах (Civil Education Project, The Baltic University Course, Education Center «Post» Program, Erickson University International Program and Neuro-linguistic Programming Master Course).

Другі этап (2003–2003 гг.) – тэарэтычны аналіз і абагульненне статыстычных і эмпірычных

даных па кагнітыўнай і дыферэнцыяльнай псіхалогіі, лінгвадыдактыцы і педагогіцы ў рамках даследчага праекта;

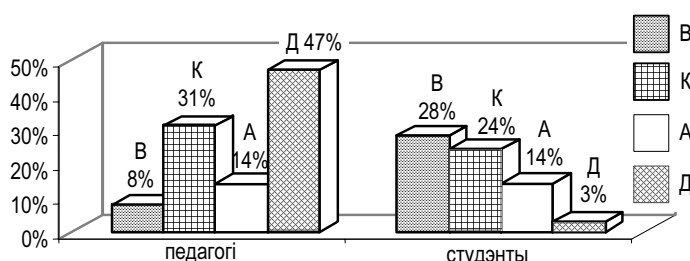
Трэці этап (2003–2004 гг.) – эксперыментальнае даследаванне ўмоў аптымізацыі працэсу навучання замежнай мове пры дапамозе псіхалага-педагагічных тэхналогій.

Эмпірычная частка даследавання прадугледжвала вывучэнне вядучых рэпрэзентатыўных сістэм студэнтаў і педагогаў. Атрыманыя даныя сведчаць аб істотным размежаванні іх кагнітыўных стыляў. Даныя мал. 1 сведчаць, што ў 47 % педагогаў была выяўлена дыгитальная рэпрэзентатыўная сістэма, у 31 % – кінестэтычная як вядучая. Сярод студэнтаў даныя размеркаваліся наступным чынам: 28 % – візуалы і 24 % – кінестэтыкі.

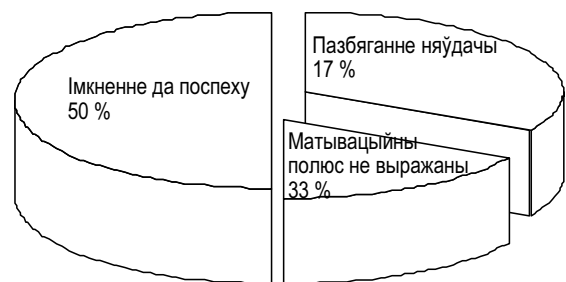
Пры даследаванні дамінуючага тыпу матывацыі навучання на першым курсе ў 50 % студэнтаў была выяўлена матывацыя імкнення да поспеху, у 17 % – пазбягання няўдач, у 33 % – матывацыйны полюс застаўся нявызначаны (мал. 2).

На этапе фарміруючага эксперыменту былі праведзены інтэрактыўныя трэнінжавыя заняткі. Іх мэта: сфарміраваць камунікатыўную і міжкультурную кампетэнцыю ў студэнтаў. У ходзе эксперыменту былі даследаваны і прааналізаваны метады загрузкі, захавання, доступу і ўзнаўлення моўнага матэрыялу навучэнцамі. З дапамогай псіхалагічных тэхналогій былі выпрацаваны эфектыўныя стратэгіі навучання і пастаноўкі вучэбных задач менавіта перад студэнтамі.

З мэтай праверкі эфектыўнасці псіхалагічных тэхналогій у галіне лінгвадыдактыкі ў эксперыментальнай і кантрольнай групах студэнтам прапанавалася запомніць 10 іншамоўных слоў. У кантрольнай групе навучанне замежнай мове адбывалася па традыцыйнай метадыцы, у эксперыментальнай – з выкарыстаннем псіхалага-педагагічных тэхналогій (пастаноўка мэты навучання, мадэль Т.О.Т.Е. і інтэграцыя лагічных узроўняў). У канцы заняткаў быў праведзены кантрольны зрэз ва ўсіх групах. Даныя, што апрацаваны з дапамогай праграмы STATISTICA, змешчаны на мал. 3–4.



Мал. 1. Вядучыя рэпрэзентатыўныя сістэмы педагогаў і студэнтаў



Мал. 2. Размеркаванне тыпу дамінуючай матывацыі навучання студэнтаў

Цэнтр прамавугольнага – гэта сярэдняя колькасць слоў, якія запомнілі студэнты, вышыня – ступень адхілення ад сярэдняга значэння. Адлегласць паміж цэнтрамі прамавугольнага па вертыкалі сведчыць аб эфектыўнасці праведзеных заняткаў. На рысунку злева бачым, што ў кантрольнай групе сярэдняя колькасць слоў, якія запомнілі студэнты, павялічылася нязначна, таму што інтэрвалы стандартных памылак перакрываюцца. У эксперыментальнай групе (правы рысунак) эфект ад заняткаў статыстычна значны (вызначаны з дапамогай Т-крытэрыю Сц'юдэнта) – інтэрвалы стандартных памылак не перакрываюцца. Можна зрабіць вывад, што эфектыўнаць навучання ў групе, дзе выкарыстоўваліся псіхалагічныя тэхналогіі, павялічылася на 30 %.

Такім чынам, на аснове даных, атрыманых у ходзе даследавання, былі пацверджаны верагоднасць наступных палажэнняў:

1. Працэс іншамовных зносін уяўляе моўнае суб'ект-суб'ектнае ўзаемадзеянне, у якім асноўным кампанентам з'яўляецца выкарыстанне псіхалагічных НЛП-тэхналогій.
2. Выяўленне ўласных стратэгіяў навучання, абумоўленых выкарыстаннем НЛП-практыкаванняў у сітуацыі групавых трэнінгавых заняткаў, здымае негатыўныя ўстаноўкі да вывучэння замежнай мовы.

Базавымі рэкамендацыямі для педагогаў, што выкарыстоўваюць у вучэбным працэсе тэхніку НЛП, з'яўляюцца: тэарэтычная падрыхтаванасць і асабістая прапрацоўка тэхналогій,

жаданне прымяняць веды, уменні і навыкі на практыцы.

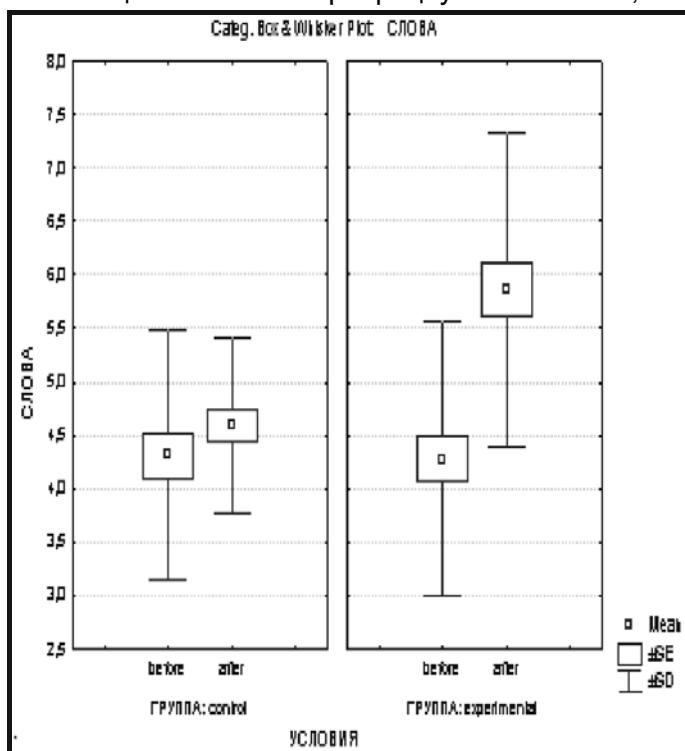
Абгрунтаванасць тэарэтычных і эмпірычных даных дае магчымасць зрабіць наступныя вывады:

1. Новыя тэхналогіі і варыятыўныя сродкі навучання замежнай мове дапамагаюць аптымальна рэалізаваць патрэбнасці ў авалоданні і ўжыванні мовы.
2. Крытэрыямі аптымальнасці навучання з'яўляюцца: а) дасягненне кожным студэнтам такога ўзроўню паспяховасці, які адпавядае рэальным вучэбным магчымасцям у зоне бліжэйшага развіцця, б) выкарыстанне студэнтамі і педагогамі пэўнага адрэзку часу, які адведзены на працу на занятках і да машынае заданне.
3. Аптымізацыя засваення замежнай мовы з дапамогай тэхналогій НЛП прадугледжвае валоданне выкладчыкам вядучымі рэпрэзентатыўнымі сістэмамі і стратэгіямі навучання студэнтаў.
4. Галоўнай умовай для фарміравання моўнай кампетэнцыі студэнтаў з'яўляецца фарміраванне ўласных НЛП-стратэгіяў, што дазваляе ім аптымальна засвоіць матэрыял.
5. Падчас трэнінгавых заняткаў фарміруюцца пазітыўныя адносіны да навучання, знікае страх зрабіць памылкі, замацоўваюцца і кантралююцца моўныя веды, уменні і навыкі.
6. Навучанне моўнаму ўзаемадзеянню мэтазгодна ажыццяўляць з дапамогай комплексу НЛП-тэхналогій, якія забяспечваюць фарміраванне пазітыўных адносін да вывучэння мовы і развіццё моўных уменняў у групавым узаемадзеянні.

Навуковая навізна і значнасць вынікаў даследчай працы заключаецца ў тым, што ўпершыню была прааналізавана ўзаемасувязь вучэбных стыляў, рэпрэзентатыўных сістэм студэнтаў і псіхалагічных тэхналогій у навучанні замежнай мове; дапоўнена і ўдасканалена метадалагічная база выкарыстання НЛП-тэхналогій у галіне лінгвадыдактыкі.

SUMMARY

The article discusses traditional and modern methods of teaching, paying special attention to the role of psychological techniques such as neuro-linguistic programming used for the optimization and intensification of the educational process. The experimental data show that in addition to the retrieval and processing of the information from memory in a foreign language, cognition requires the manipulation of information in various ways – speaking, listening, writing and reading. Cognitive styles, dominative motives, representative systems, abilities in the detection, utilization and alteration of the structure of subjective experiences via up-to-day educational technologies are emphasized.



Мал. 3–4. Даная праверкі эфектыўнасці псіхалагічных тэхналогій

ФІЛОЛОГІЯ

МОВАЗНАЇСТВА

УДК 81'373

Т. Г. Трофимович

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НАИМЕНОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Известно, что ономасиологическая структура характеризует производное наименование. Ее осознание проясняет вопрос о том, каким образом поименованное связано через имя с категорией однородных явлений действительности и соотносится с конкретным из них. Встает вопрос, можно ли выявить и подвергнуть анализу ономасиологическую структуру фразеологизмов? Попробуем на него ответить.

Ядром фразеологического состава языка вообще и на каждом конкретном этапе его развития являются идиомы (фразеологические сращения). Значение единицы не выводится из значений составляющих компонентов, и ни один из них не имеет прямой соотнесенности с реальной действительностью, утрачена самостоятельная денотация и референтная автономность [5, с. 85]. Такие единицы не просто равны словам, с точки зрения ономасиологии они могут быть приравнены к непроизводным словам – редким в языке первичным наименованиям. Все остальные фразеологические единицы являются комбинациями слов, значение которых в той или иной степени вытекает из значений составных частей, то есть они осознаются носителями языка как наименования производные. Следовательно, можно предположить, что ономасиологическая структура им свойственна, что она будет тем отчетливее проявляться, чем слабее степень фразеологизации неоднословной единицы.

Обратимся к субстантивно-атрибутивным бивербам, функционировавшим в системе предметной номинации старорусского делового языка. По степени фразеологизации они тоже неоднородны, большая их часть максимально приближена к так называемым свободным сочетаниям слов. В остальных мы усматриваем семантическую транспозицию лексического состава, в частности, типичное для них

переосмысление значения атрибутивного компонента. Здесь можно констатировать большую роль метафоризации, явления, значимость которого в процессе идиомотворения замечена и оценена исследователями [5, с. 135]. Известно также, что имена признаков наряду с именами предметов в наибольшей степени способны к метафоризации значения. У признаков слов она заключается в выделении в объекте или классе объектов признаков, уподобляемых признакам, присущим другому классу предметов [ЛЭС, с. 296]. Важно и то, что содержащийся в метафоре образ не приобретает семиотической функции, то есть не может стать означающим символом некоторого смысла. Это значит, что метафорическое значение слова связано с неметафорическим, прямым как мотивированное и мотивирующее. В таком случае представляется возможным выявить характер, например, признака, который подвергся метафоризации в процессе возникновения фразеологизированного (фразеологического) наименования. Анализируя то, как переосмыслено значение признакового компонента и каков его исходный смысл, мы можем установить не только то, какой признак положен в основу наименования изначально, но и выяснить, какие ресурсы эксплицировавшего его слова сделали возможной метафоризацию.

Выяснению ономасиологической структуры фразеологических и фразеологизированных единиц помогут и сложившиеся в современном языкознании представления о механизме фразеотворения, сущность которых сводится к последовательному взаимодействию культурно-семиотических и структурно-языковых факторов [4, с. 164]. Согласно В. М. Савицкому, существуют некие устойчивые сценарии-образы, связанные с системой культуры, которые воплощаются в разных устойчивых словосочетаниях и их вариантах. Регулярность фразеотворительных процессов заставляет пред-

положить существование фразеологического кода – конструктивного принципа фразеологической системы [4, с. 165]. Отсюда следует, что смысл, нуждающийся в выражении, может обрести и обретает фразеологическую форму при определенных обстоятельствах, когда взаимодействуют номинативный замысел и переосмысленное средство его выражения [1, с. 325, с. 115].

Исследователями установлено, что все компоненты фразеологического знака одновременно существуют в двух измерениях: как слова на уровне базового (исходного) свободного словосочетания и как семантически ослабленные, преобразованные слова на уровне собственно фразеологизма [2, с. 94]. В связи с этим встает вопрос о том, что из семантики исходного словосочетания наследуется значением устойчивой единицы. Ясно, что в случаях идиоматизации такая преемственность не устанавливается, за исключением той части семантики, которая соотносится с грамматическим значением фразеологизма. В случаях фразеологизированности факт сохранения семантического наполнения свободного словосочетания если не очевиден, то ощутим. В современной лингвистике существуют работы, в которых доказано, что в процессе фразеологизации сохраняется типовое знание об обозначаемом, называемое прототипом или гештальт-структурой [5, с. 94–95]. Следовательно, внешняя форма устойчивой единицы, которая больше связана с генетическим источником, может помочь выяснению генетического содержания, а значит, предположительно судить о том, какой из признаков поименованного предмета был замечен и эксплицирован в наименовании. Степень и характер переосмысления этого признака тоже могут быть постигнуты через цепь ассоциативных связей.

Поскольку предметом нашего рассмотрения стали фразеологические и фразеологизированные средства предметной номинации, являющиеся атрибутивно-субстантивными словосочетаниями, есть основания считать, что в значительной части они имеют внутреннюю форму и ономазиологическую структуру. Естественно, что в качестве ономазиологического базиса будет выступать субстантивный компонент наименования, который сохраняет соотносительность с реальной действительностью, имеет денотативно-сигнификативное содержание. Например, в устойчивых единицах *пошлина свозная* (*пошлина за перевозку, доставку товара*), *письмо свободное* (*документ, подтверждающий независимость лица*), *грамота свидетельная* (*документ, подтвержда-*

дающий верность выполненного обещания), *деньги свадебные* (*плата, пошлина за проводимую свадьбу*), *головщина прохажая* (*поголовный денежный сбор со всех проходящих и проезжающих*), *люди ответные* (*люди, назначенные для переговоров с послами*) и других компоненты *пошлина, письмо, грамота, деньги, головщина, люди* называют соотносимые с ними явления действительности и указывают на то, что поименованный словосочетанием предмет относится к определенной группе однородных предметов.

Атрибутивный компонент можно рассматривать как ономазиологический признак, хотя и признак специфического свойства, поскольку значение выражающего его прилагательного переосмыслено. Это не противоречит представлениям современной лингвистики о том, что фразеологизмы – это свернутые прототипические, пропозиционные структуры [3, с. 168], микротексты, в номинативное основание которых втягиваются при концептуализации обозначаемого все типы информации, но эта информация находится в единице в свернутом виде [5, с. 8].

Определенная часть старорусских фразеологических единиц по характеру ономазиологического признака может быть отнесена к наименованиям экзистенциального свойства (лат. *existentia* – существование). Это значит, что предмет получил свое имя с учетом характера, способа своего существования. Поскольку в большинстве это наименования лиц, необходимо указать, что признак характеризовал их положение в социальной иерархии, психическое и интеллектуальное состояние.

В качестве базовых имен в таких устойчивых единицах использовались наименования лиц, причем их количество было ограниченным. Такие названия указывали на социальное, имущественное положение лица, занимаемую должность (*крестьянин, боярин, князь, воевода, старец, гость, посол*). Нередко использовались обобщенные универбы *муж, человек – люди*.

В анализируемых единицах активно использовались компоненты *бедный, богатый, большой, великий, вольный, высокий, добрый, лепший, лихой, лучший, малый, меньший, мелкий, мудрый, полный, прямой, убогий, удалой, умный, сильный, скудный, старейший, худой* и др. Обращает на себя внимание противоположность называемых характеристик (*большой, великий – малый, мелкий; добрый – лихой, худой, богатый – бедный*), а также их градуированность (*лучший, меньший, лепший, старейший*). Так, знатных, свободных людей,

пользующихся доверием властей, чаще всего именовали с использованием атрибутивных слов *большой, великий, высокий, добрый, лепший, лучший*: *мужи большие, мужи великие, мужи добрые, мужи лепшие, мужи лучшие, князь большой, князь великий, князь высокий, князь лучший, князь лепший, боярин большой, воевода большой, люди лучшие, бояре лучшие, люди добрые, люди большие, люди высокие*.

Обратимся к более подробному рассмотрению семантики отмеченных прилагательных. Слово *большой* в древнерусском языке выступало в значениях (1) *большой, крупный*; (2) *значительный по степени проявления*; (3) *главный, важный, значительный* [СДЯ, 1, с. 289]. Отмечен и важный для нас оттенок значения – *‘богатый, знатный’*. Очевидно, что сформировался он в результате метафорического переноса основной семантики. Этимология слова дает основания считать, что отмеченные значения и их оттенки сложились в результате генезиса понятий *‘лучший, значительный’*. М. Фасмер указывает на родство русского *большой* с древнеиндийским *bālān ‘сильнее’, bālīṣṭas ‘самый сильный’*, греческим *βελτίων, βέλτερος ‘лучше, лучший’* [Фасмер, 1, с. 191]. Это же подтверждают и данные Словаря русского языка XI–XVII вв., где указано, что *большой* – это (1) *большой по величине, крупный*; (2) *большой по количеству*; (3) *значительный по силе проявления*; (4) *старший, главный, знатный*; (5) *начальник, глава*; (6) *старший по возрасту*; (7) *взрослый* [СлРЯ, 2, с. 261]. Это практически полностью совпадает с семантическим наполнением старобелорусского слова *большой*. При этом словарь не содержит единиц с ромбовой пометой, но в иллюстративном материале, связанном по содержанию с Московской Русью, находим аналогичные старорусским единицы: *Самая Москва и вси большие бояре Московские...* Барк., 173; *Потом и зъ столицы Московской къ нему приезжали люди большие, бояре думные и воеводы...* АЗР, IV, 438, 1615 г. [ГСБМ, 2, с. 141]. Таким образом, *большой* в старорусских фразеологических наименованиях с субстантивными компонентами *человек, князь, муж, боярин, воевода, гость, посол* – это *‘знатный, высокопоставленный’*. Текстовый материал подтверждает, что в деловом языке чаще всего реализовывалась именно эта часть значения. Вот некоторые примеры: *Приговорил ... где кому быти лучитца на службе бояром и воеводам по полком: в большом полку быти большому воеводе*. ЗАРГ, 2. *Умилостивись, государь, большой житник старей Корнилеи, прикажи, государь, из*

тюрьмы освободить. КЧ, 179. *А князем и дворяном большим быти з бояры и с воеводами большими... на царе и великого князя службе без мест*. ЗАРГ, 2. Энциклопедическое толкование может сообщить различную дополнительную информацию о поименованном лице. Например, *князь большой – князь, который владел отдельным княжеством и состоял на службе у великого князя* [СлРЯ, 7, с. 207].

Синонимичный компоненту *большой* смысл выражало прилагательное *великий*, происхождение которого объясняется по-разному (обзор версий см.: [Фасмер, 1, с. 289]), при этом указывается на родство с тохарским-А *wāl ‘князь, государь’* [Фасмер, 1, с. 289]. Слово *великий* уже в древнерусском языке служило средством выражения разнообразных смыслов. Так, к примеру, в «Слове о полку Игореве» оно использовано в значениях: (1) *крупный, большие обычного размера*; (2) *многочисленный*; (3) *необычайный, сильный*; (4) *высший, наиболее чтимый; главный, старший по положению; выдающийся, прославленный; важный, значительный*; (5) *взрослый* [Словарь-справочник 1965, 1, с. 98–101]. Идея значительности, значимости, важности явно превалировала в семантике прилагательного, следовательно, именно этот смысл, названный словом *великий*, реализован в древнерусских названиях высокопоставленных особ. В старорусском это слово вошло в состав устойчивой формулы, называвшей титул государя (*Великий княже Всеволоде! Не мыслию ти прелетети издадеча, отня злата стола поблюсти? Слово о полку Игореве*)

Энциклопедические источники содержат сведения о том, что первоначально князь был племенным вождем. С XIII в. это титул владельцев Великого княжества Литовского. Князья, которые являлись главами феодальных монархий Руси и Литвы, назывались великими князьями [СИЭ, 7, с. 447]. Это значит, что в старорусском и старобелорусском языках титулы правящих особ содержали в своем составе компонент *великий*, государство называлось *Великое княжество Литовское*. Главу монархического московского государства позднее принято было именовать *великий государь; великий государь царь; царь государь и великий князь всея Руси; царь государь и великий князь всея великия и малыя и белыя России*. Вот примеры из памятников письменности: *А с Лук Великих посылают их на службу великого государя к Москве*. ТКВЛ, 93. *И чтобы прежних великих государей царей и великих князей...* Ул. 1649 г., преамбула. *В лето 7156 июля в 16 день государь царь и великий князь Алексей Михайлович всея Руси...*

Ул. 1649 г., преамбула. Царю государю и великому князю Федору Алексеевичу всеа великия и малыя и белыя России самодержцу... КЧ, 215. В старорусском языке появляется и широко распространенное наименование *царское величество*, а также обращение *ваше величество*. Они содержат абстрактное существительное *величество*, восходящее к прилагательному *великий*.

В проанализированных устойчивых наименованиях атрибутивный компонент, прилагательное *великий*, не утратило своей связи с исходным значением. Произошедшее переосмысление находится в русле основной номинативной сущности: этим словом выражалось понятие значимости, значительности, важности. Экзистенциальный ономасиологический признак может быть установлен.

Старорусскому деловому языку были известны и другие устойчивые словосочетания с экзистенциальным ономасиологическим признаком. Приведем еще несколько из них с толкованием значений. *Люди худые – беднота, низшие слои населения; люди лучшие – зажиточные крестьяне, ремесленники; люди верные – присягнувшие, давшие клятву честно исполнять возложенные на них обязанности; люди полные – люди, попавшие в бесспорную зависимость*. Указанный признак можно усмотреть не только в наименованиях лиц. Вот другие названия: *запись круговая – документ о взаимном поручительстве; грамота правая, память правая, запись правая – документ о решении суда, выдаваемый выигравшей стороне; мертвая грамота – документ с постановлением, потерявшим позже свою силу; милостивая грамота – послание государя с обещанием милости; мирная грамота – охранная грамота; письмо свободное – документ, подтверждающий независимость; дикая вира – добровольная складчина на штраф в случае убийства; деньги верные – деньги, собиравшиеся через присяжных людей; кабак верный – кабак, находившийся в ведении присяжного лица; вотчина старинная – исконное владение; животы глухие – выморочное имущество*. Мы не излагаем доказательств того, что атрибутивные компоненты в них переосмыслены, но сохраняют свою связь со значениями соответствующих свободных слов. В этом нетрудно убедиться, обратившись к историческим словарям. Следовательно, в проанализированных детально и перечисленных фразеологических и фразеологизированных единицах атрибутивный компонент рассмотрен как средство экс-

пликации ономасиологического признака производного наименования.

Мы попытались доказать, что многие старорусские устойчивые словосочетания субстантивно-атрибутивного типа могут быть проанализированы как производные наименования. Представляется возможным выявить их ономасиологическую структуру, объединить их в группы по характеру ономасиологического признака.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ГСБМ – Гістарычны слоўнік беларускай мовы. Мн., 1982–2002. Вып. 1–22; **ЗАРГ** – Законодательные акты русского государства второй половины XVI – первой половины XVII века: Тексты. Л., 1986; **КЧ** – Крестьянские челобитные XVII в. М., 1994; **ЛЭС** – Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990; **СДЯ** – Словарь древнерусского языка. XI–XIV вв. М., 1988–1992. Т. 1–4; **СИЭ** – Советская историческая энциклопедия. В 12 т. М., 1961–1972. Т. 1–12; **СлРЯ** – Словарь русского языка XI–XVII вв. М., 1975–2000. Вып. 1–24; **ТКВЛ** – Таможенные книги города Великие Луки 1669–1676 гг. М., 1999; **Ул. 1649 г.** – Соборное уложение 1649 г.: Текст, комментарии. Л., 1987; **Фасмер** – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. М., 1964–1973. Т. 1–4.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков А. В. Лексико-фразеологическая гибридность как особая форма переходности фразеологизмов // Семантика языковых единиц: Материалы 3-й межвуз. науч.-исслед. конф. М., 1993. Ч. 2. С. 29–32.
2. Жуков А. В. О природе фразеологического знака // Актуальные проблемы современной русистики: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. памяти В. И. Чернова, Киров, 22–24 мая 2000 г. Киров, 2000. Ч. 1. С. 93–95.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. 2-е изд. М., 1996.
4. Савицкий В. М. Английская фразеология: проблемы моделирования. Самара, 1993.
5. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

SUMMARY

In this article phraseological units are analyzed as derivative names. An attempt to reveal their onomasiological structure is described. Material of ancient Russian business writing is used.

УДК 81'367:811.161.3

І. У. Капцюг

ЗВАРОТКІ-АНТРАПОНІМЫ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Зваротак – адна з распаўсюджаных сінтаксічных з’яў, якая выконвае важную камунікацыйную ролю. У беларускім мовазнаўстве гэтая моўная адзінка не прыцягнула належнай увагі даследчыкаў. У навуковых працах па дадзенай тэме раскрываецца азначэнне паняцця, месца зваротка ў сказе і спосабы яго выражэння. Найменш распрацаваным застаецца пытанне аб уласных назойніках у ролі зваротка. У рускім мовазнаўстве праблеме звароткаў-антрапонімаў прысвечаны кандыдацкія дысертацыі Т. В. Несцеравай, М. А. Чычынай, раздзел дысертацыйнага даследавання І. В. Мальцава, частка манаграфіі Н. І. Фарманойскай, параграфы ў вучэбных дапаможніках, навуковыя артыкулы [6–11]. Антрапонімы ў беларускай мове разглядалі М. В. Бірыла, В. П. Лемцюгова, В. В. Шур і інш. [1; 4; 12], але пытанне звароткаў-антрапонімаў імі не закраналася. Уласныя назойнікі ў функцыі зваротка асветлены недастаткова: пра іх згадваецца толькі ў «Граматыцы беларускай мовы, т. 2» [3] і ў некалькіх артыкулах. Мэта нашага даследавання – разгледзець асаблівасці ўжывання антрапонімаў у ролі зваротка.

Аналіз мовы мастацкай літаратуры паказвае, што значную частку звароткаў складаюць уласныя назойнікі, выкарыстанне якіх у такой функцыі абумоўлена ўстойлівай традыцыйнай формай звароту да суб’яднага. У беларускай мове пры размове з адной і той жа асобай могуць быць выкарыстаны розныя антрапонімы: асабовае імя, імя па бацьку, прозвішча, мянушка (*Васіль, Міхайлавіч, Цяслёнак, Цесля*). Пры называнні прозвішча значнымі акажуцца афіцыйныя, сацыяльныя характарыстыкі чалавека, пры называнні асабовага імя, імя па бацьку – індывідуальныя асаблівасці, характар узаемаадносін з суб’яднага.

Асабовае імя ў ролі зваротка выкарыстоўваецца як у афіцыйных абставінах, так і ў паўсядзённых зносінах. У большасці выпадкаў імя мае форму назойнага склону, часцей ужываецца ў размове са сваякамі, сябрамі і блізкімі знаёмымі: – *Чаму, – пытае маці, – ты не прынесла, Каця, свежых кветак з поля?* (М. Танк. – Чаму, – пытае маці...) – *Ты не прападзеш, Алесь, – паддаў яму духу Лабановіч* (Я. Колас. На ростанях). – *Слухай, Люба, мяне ў вёсцы не вельмі пытаюць?* (К. Чорны. Люба Лук’янская). *Толькі чую – гукае Марутка: «Бач, Агата, красунчык які!»* (М. Багдановіч. Агата). –

Антон! Пастой... (В. Быкаў. Пайсці і не вярнуцца). – *Дасылай сюды, Рыгор, чалавек сем* (У. Караткевіч. Дзікае паляванне караля Стаха). – *Вярніся, вярніся, Андрэй, – не ўнімалася жонка* (Я. Колас. Малады дубок).

Памяншальна-ласкавая форма асабовага імя ў функцыі зваротка шырока распаўсюджана ў беларускай мове. Яна больш экспрэсіўна выражае адносіны да адрасата, чым звычайная. Антрапонімы з суфіксамі суб’ектыўнай ацэнкі паказваюць на цёплыя, шчырыя, ласкавыя адносіны да суб’яднага: – *Ой, Гануля, кеб ты знала!.. – схілілася раптам да Ганнінага вуха Хадоська* (І. Мележ. Людзі на балоце). – *Ат, якая ты! Ну, будзем тады гаварыць па кавалачках. Скажы, Марыначка, «ма»* (М. Багдановіч. Марына). – *І ты, Анюта, ідзі таксама!* – *дазваляе Ганька* (А. Васілевіч. Расці, Ганька). – *Ладна, Грышачка, ідзі на лажак, там пагуляеш...* (В. Быкаў. У тумане). – *Даруй, Сашок, ціха папрасіў ён* [Пятро] *прабачэння* (І. Шамякін. Трывожнае шчасце). – *Мы ж не ў школе, Антоша* (В. Быкаў. Пайсці і не вярнуцца). Выдзеленыя звароткі маюць станоўчую эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку і выкарыстоўваюцца ў сяброўскіх, інтымных, сямейных адносінах. У рускай мове ўжыванне асабовага імя з суфіксам **-к-** у функцыі зваротка паказвае на грубаватую танальнасць зносінаў, мае адмоўную эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку [10, с. 98]. У беларускай мове такія звароткі тылістычна нейтральныя ці нават выражае пачуццё блізкасці, прыхільнасці да адрасата: – *Ды ты ж, Нінка, глядзі ўжо* (А. Васілевіч. Расці, Ганька). – *Хлеба няма, Шурка* (І. Шамякін. Трывожнае шчасце). – *Лёнька, завяжаш там, на месцы, – крычала яму некалькі галасоў* (К. Чорны. Люба Лук’янская). – *Колька, Колька, хвілінку* (В. Быкаў. Дарога дадому).

У беларускай мове даволі часта зваротак выражаецца спалучэннем «імя + імя па бацьку». Такое называнне асобы паказвае на афіцыйныя абставіны зносінаў і найбольш прынята пры дзелавой размове (напр., з начальствам) або ў гутарцы з мала знаёмымі людзьмі: – *Іван Карнеевіч, ешце, калі ласка* (І. Шамякін. Вазьму твой боль). – *Ці не так, Амос Адамавіч? – пытае айцец Мікалай і стукае дзяка па плячы...* (Я. Колас. На ростанях). – *Так, Вольга Віктараўна, пахваліцца сваёю школаю вы не можаце* (Тамсама). – *Гэта вам, Надзея Раманайна... Можна, паставіце дзе... успамінаць будзеце...* (У. Караткевіч. Дзікае паляванне

караля Стаха). – **Іван Антонавіч!** Памагайце мне, калі ласка, сачыць за парадкам! (Я. Брыль. Абы на здароўе). – **Сцяпан Якубавіч**, ну як вам на ўлонні роднага кутка?.. (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). Ужыванне зваротка, выражанага гэтым спалучэннем слоў, сведчыць аб паважлівых адносінах да дарослага чалавека. Так звяртаюцца вучні і студэнты да настаўніка: – *Я падняўся з лаўкі, трымаючы ў руках задачнік.* – **Даруйце, Часлава Карлаўна** (В. Адамчык. Урок арыфметыкі). – **Андрэй Пятровіч**, скажыце, калі ласка: *дабро вы робіце народу ці зло, забіваючы розум дзяцей і іх чыстыя душы ўсякаю казённаю трухляцінаю?* (Я. Колас. На ростанях). Для беларусаў больш характэрны зварот да людзей сталага ўзросту пры дапамозе агульнага назоўніка *дзядзька*, *цётка* і асабовага імя, а не спалучэння «імя + імя па бацьку». Г. М. Малажай адзначае, што раней і «цяпер, асабліва ў вёсцы, так звяртаюцца дзеці і малодшыя да старэйшых у бытавых абставінах» [5, с. 221]: *Крычаць [жанчыны] старому, што сядзіць з вудай на тым баку: – Дзядзька Сцяпан, цякай – брод пераходзіць будзем!* (Я. Брыль. Абы на здароўе). – *Жыві доўга, дзядзька Міцік...* (А. Дударай. Парог). *Хлопчык пазнаў Амельку і загаварыў быстра, глытаючы словы: – А я бягу, гляджу – здаецца, не тата. Ажно ж гэта вы, дзядзька Амелька* (К. Чорны. На беразе). *У гэты час адчыніліся дзверы, і прыбіральшчыца Ганка, санлівая, леная дзяўчына, чухаючы бок, прамовіла: – Цётка Фрузына, вас Петрачэнкаў клічуць* (В. Быкаў. На сцяжыне жыцця). *Ну, цётка Тэкля... вам зяця ў хату я дастаў!* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці).

Як вядома, імя па бацьку з’яўляецца ў чалавека пры нараджэнні (нават раней за асабовае імя), аднак уваходзіць ва ўжыванне значна пазней, калі чалавек становіцца самастойным, пачынае працоўную дзейнасць. З цягам часу паміж людзьмі могуць усталявацца сяброўскія адносіны. У такім выпадку камунікаты з афіцыйнага тону размовы пераходзяць на неафіцыйны, выкарыстоўваюць пры звароце адзін да аднаго імя па бацьку, ужыванне якога паказвае на некаторую фамільярнасць адносін паміж суб’яседамі. Імя па бацьку найбольш пашырана ў вусным маўленні пры размове з сябрамі, калегамі, добра знаёмымі людзьмі: – *Вы не думайце, Фёдарайна, я заплачу вам за ўсё* (І. Шамякін. Трывожнае шчасце). – **Францаўна**, пагляньце: *па-мойму, пара – на падбор!* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). – *А як у нас з палівам сёння, Пятровіч?* (В. Быкаў. Круты бераг ракі). – *Ты знаеш, Аляксеевіч, я ў сельскай гаспадарцы не бяльмэ* (А. Жук. Паляванне на

апошняга жураўля). – **Васільевіч**, *пачакай!* (Я. Брыль. З розных гадоў).

Функцыю зваротка можа выконваць прозвішча чалавека. Гэта адбываецца ў наступных сітуацыях: пры кароткай размове, хуткай змене падзей, загадзе зрабіць што-небудзь, пры звароце начальніка да падначаленага, настаўніка да вучня і ў іншых абставінах. Тады зваротак выражае заклік, пабуджэнне да дзеяння, пытанне ці адказ на яго: *Ці быў хоць дзень адзін, Вячорка, а ці была хоць ноч адна, каб у самотнасці агорклай цябе не ўспомніла яна?* (Н. Гілевіч. Родныя дзеці). – *Ну вось, Сінцоў, табе першае пасляваеннае заданне...* (В. Быкаў. На ўсходзе сонца). – *Скажы мне, Сізonenка, хто вінаваты, што растуць вось такія?* (І. Шамякін. Сэрца на далоні). – *Ну і спіце ж вы, Засмужац!* (І. Мележ. У завіруху). *Яна [настаўніца] падалася да мяне: – Ну добра, Мечык, – збянтэжылася і залілася чырванню* (В. Адамчык. Урок арыфметыкі). Спалучэнне антрапонімаў «імя + прозвішча» ў функцыі зваротка сустракаецца зрэдку і паказвае на афіцыйны тон размовы: – **Кірыла Пракаповіч**, *я да вас па заданню* (Я. Брыль. З розных гадоў). – *Прабачце, я без цырымоній, Андрэй Свеціловіч* (У. Караткевіч. Дзікае паляванне караля Стаха).

Антрапонімы, ужытыя ў ролі зваротка, звычайна маюць форму назоўнага склону, але ў творах мастацкай літаратуры пры перадачы мовы дзеючых асоб сустракаюцца звароткі, выражаныя клічнай формай, што з’яўляецца адметнасцю беларускай мовы: *Усё ж такі пішу да вас, Вацлаве, словы нясмелага ліста* (М. Багдановіч. Ліст да п. В. Ластоўскага). – *Уставай, Міхале, адзьявайся!* (Я. Колас. Новая зямля). – *А вось цікава б ведаць, Антоне Глебавічу, які сэнс у нарысах, што на поўдні?* (У. Караткевіч. Чорны замак Альшанскі). – *Як жа ты, Рыгора?* (І. Шамякін. Вазьму твой боль). – *Дай табе божа здароўя, Пракопе, – лягчэй уздыхнуў Чыкілевіч...* (Я. Колас. Адшчапенец). – *Будзь, Іване, здароў* (Я. Брыль. Добра быць маладым). У вуснай мове некаторыя асабовыя імёны маюць усечаную форму (*Каць, Нін, Саш, Вась, Фёд* і інш.), як і тэрміны роднасці (*мам, тат* і пад.), што адзначаецца і ў «Беларускай дыялекталогіі» Э. Д. Блінавай, Е. С. Мяцельскай [2, с. 71]. Такія звароткі ў асобных выпадках адлюстраваны і ў мове мастацкіх твораў, дзе імі перадаецца нязмушанасць, блізкасць адносін паміж суб’яседамі: – **Фёдар!** **Фёд!** *Дык гэта наконт каня як?* (В. Быкаў. Салдацкі лёс). – *Што там, Вась? – адгукнулася маці* (І. Мележ. Людзі на балоце). – **Мам**, *я пайду на вуліцу!* (А. Васілевіч. Пачакай,

затрымайся...). – Я сказаў, што [бацька] на фронце. Так я сказаў, мам? (І. Шамякін. Вазьму твой боль). Часам на зваротку можа быць сканцэнтравана дадатковая ўвага пры дапамозе паўтору з узмацняльнай часціцай а: – Валодзька... раптам заварушыўся, расплюшчыў вочы, зірнуў на Васіля і мігам ускочыў: – **Вась, а Вась, – і я?!** (І. Мележ. Людзі на балоце). – **Мам, а мам, і апенек тых не ўбачым яшчэ, – сказаў ён [Іван], ледзь паспяваючы за маці...** (І. Шамякін. Вазьму твой боль). Дарэчы, усечаная форма зваротка ўжываецца і ў рускай мове. Даследчык А. А. Мізін называе яе «новым клічным склонам», бо былы клічны склон захаваўся толькі ў некаторых фразеалагізмах, выклічніках: *Боже! Господи!* [7, с. 75].

У выпадку, калі суб'ядзеднік звяртаецца адразу да некалькіх асоб, звароткам названы імя або прозвішча кожнага адрасата: – **Вы, Антось, Яська, Базыль і Кірыла, бярыце збоку, а ты, Ігнась, Карусь, Даніла, і ты, Алесь і Гаўрыла, – з другога** (Я. Колас. У балоце). – **Толя! Коля! Ідзіце есці!** (Я. Брыль. З розных гадоў). – **Добры дзень, Андрэй і Куліна!** (М. Стральцоў. Сена на асфальце). – **Задарожны, Лук'янаў, Крывёнак – за працу** (В. Быкаў. Трэцяя ракета).

У вуснай мове ў ролі зваротка часта ўжываецца мянушка чалавека – неафіцыйнае найменне з інтымна-ласкавым або клівым ці прыніжальным адценнем. У творах мастацкай літаратуры яна выкарыстоўваецца радзей, паказвае на неафіцыйныя абставіны зносін: – **А ведаеш, Лабанок, – таёмна прамовіў Туревіч, панізійшы голас...** (Я. Колас. На ростанях). – **Здароў, Мазоль. Я рад вас бачыць у добрым здароўі** (Я. Брыль. Птушкі і гнёзды). – **Дурань ты, Ігага! Я вось скажу тваёй маме!..** (Я. Брыль. Золак, убачаны здалёк). Як бачым, мянушкі паходзяць ад розных антрапонімаў: у першых двух прыкладах яны ўтвораны ад прозвішчаў (Лабановіч, Мазалёк), у трэцім – ад асабовага імя (нязвычайна для сялянскіх жанчын імя Ігар заменена на больш зручнае ў вымаўленні Ігага, якое па сутнасці стала мянушкай).

Побач з антрапонімамі ў склад зваротка могуць уваходзіць агульныя назоўнікі, што абзначаюць адрасат па роднасных сувязях, сяброўскіх адносінах, па сацыяльным становішчы, вайсковым званні. Такія агульныя назоўнікі прыносяць дадатковую інфармацыю, дапамагаюць лепш зразумець сэнс выказвання, даюць суб'ядзедніку ацэнку (станоўчую або адмоўную), паказваюць на адносіны да адрасата і г. д. Развітыя звароткі даюць разгорнутую характарыстыку асобы, дазваляюць больш поўна выявіць адносіны да суб'ядзедніка, служаць для ўзмацнення вобразнасці і экспрэсіўнасці выказ-

вання: *І рэчка ёсць. А рыбы, рыбы! Вось дзе, Антось брат, пажыў ты бы!* (Я. Колас. Новая зямля). *Унукі Скарыны, дзе ваш гонар, моц і краса?* (У. Караткевіч. Багдановічу). *Хто табе, дружа Слабоднік, сказаў словы, якімі ўстрыжожыў...* (М. Танк. Хто табе, дружа Слабоднік, сказаў...). *Але з хаты пачуўся ягоны голас: – Таварыш сяржант Хазяінаў!* (В. Быкаў. Ранак-світанак). – *Мілы Дзіма, з кім мы пойдзем сёння да Чэхава і Твардоўскага...* (Я. Брыль. А думаў я...). – *Не туды, мой дурненькі Якімка, паехаў* (Я. Купала. Паўлінка). – *Іш ты, Пархом халерны* (В. Быкаў. На сцяжыне жыцця).

Пры апісанні падзей мінулага аўтары мастацкіх твораў для стварэння каларыту эпохі выкарыстоўваюць форму ветлівага звароту, дзе антрапонімы спалучаюцца са словамі *пан* (пры размове з мужчынай), *пані* (з жанчынай), *панна*, *паненка* (з дзяўчынай). Так звяртаюцца адзін да аднаго суб'ядзеднікі ў Польшчы і звярталіся ў дарэвалюцыйнай Беларусі: – **Ах, пан Беларэцкі, гэта жажліва. Чым я вінаватая, што павінна адказваць за грахі дзядоў?** (У. Караткевіч. Дзікае паляванне караля Стаха). – **За што вас выключылі, пан Свеціловіч?** (там жа). – **Каго так, панна Паўлінка, выглядаеце?** (Я. Купала. Паўлінка). – **Панна Марына! Папрасіце вы, – звярнулася да дзяўчыны жандарыха...** (Я. Колас. На ростанях). – **Куды вы, панна Агата?** (К. Чорны. Вераснёвыя ночы).

З прааналізаваных прыкладаў відаць, што пры звароце да асобы ўжываюцца розныя антрапонімы (асабовае імя, імя па бацьку, імя і імя па бацьку, прозвішча, імя і прозвішча, мянушка) у залежнасці ад сітуацыі зносін: абставіны афіцыйныя ці неафіцыйныя, суб'ядзеднікі добра знаёмыя або мала знаёмыя. Выкарыстанне ў размове пэўнага антрапоніма з'яўляецца сігналам аб міжасобасных адносінах, характарызуе самога адрасанта. Назіранні над фактычным матэрыялам (у картатэцы больш за 800 звароткаў-антрапонімаў) даюць падставу зрабіць вывад, што перавагу ва ўжыванні ў творах мастацкай літаратуры мае асабовае імя чалавека. Даволі часта ў функцыі зваротка выступаюць імя па бацьку або спалучэнне слоў «імя + імя па бацьку». Менш пашырана прозвішча чалавека, мянушка; зрэдку сустракаюцца ў ролі зваротка спалучэнне антрапонімаў «імя + прозвішча», усечаная форма асабовага імя.

Як бачым, пры выкарыстанні антрапонімаў у функцыі зваротка выразна выступае нацыянальная спецыфіка беларускай мовы, менталітэт беларускага народа. Гэта відаць па ўжыванні клічнага склону ў зваротку, усечанай

формы антрапоніма, па звароце да людзей сталага ўзросту пры дапамозе спалучэння «дзядзька, цётка + асабовае імя». У адрозненне ад рускай мовы, звароткі з суфіксам **-к-** (*Нінка, Манька, Колька, Лёнька* і інш.) не маюць адмоўнай эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкі, так звяртаюцца адзін да аднаго члены сям'і, блізкія, добра знаёмыя людзі. Развітыя звароткі, у склад якіх акрамя антрапоніма ўваходзяць агульныя назойнікі, даюць разгорнутую характарыстыку асобы, дазваляюць больш поўна выявіць адносіны да адрасата, служаць для ўзмацнення вобразнасці і экспрэсіўнасці выказвання.

ЛІТАРАТУРА

1. *Бірыла М. В.* Беларуская антрапанімія: Уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны па бацьку, прозвішчы. Мн., 1966.
2. *Блінава Э. Д., Мяцельская Е. С.* Беларуская дыялекталогія: вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ. 2-е выд., дапрац. і дап. Мн., 1980.
3. Граматыка беларускай мовы. Т. 2. Сінтаксіс. Мн., 1966. С. 399–403.
4. *Лемцюгова В. П.* Антрапаніміка // Беларуская мова. Энцыклапедыя. Мн., 1994. С. 37–39.
5. *Малажай Г. М.* Зваротак // Беларуская мова. Энцыклапедыя. Мн., 1994. С. 220–221.
6. *Мальцев И. В.* Функционально-синтаксические характеристики обращения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986.
7. *Мизин О. А.* К морфологии обращения // Русский язык в школе. М., 1980. № 5. С. 75–77.
8. *Нестерова Т. В.* Прагматика обращений-антропонимов в семейной сфере: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1999.
9. Современный русский язык. 2-е изд. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. Стилистика / под ред. П. П. Шубы. Мн., 1998.
10. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методологический аспекты. 2-е изд. М., 1987.
11. *Чичина М. О.* Сопоставительный анализ антропонимов-обращений в русском и испанском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995.
12. *Шур В. В.* Беларускія ўласныя імёны: Беларуская антрапаніміка і тапаніміка. Мн., 1998.

SUMMARY

Such different personal nouns as first name, middle name, surname, nickname are often used in the Belarusian language as addresses. It depends on official or non-official communicational situation and mutual relationships of interlocutors. The usage of the variants of personal name permits to vary a language, to make it more attractive.

УДК 81'373

Л. С. Мормыш

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М. ГОРЕЦКОГО И ИХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Фразеологизмы являются одним из важнейших художественно-образительных средств в художественной литературе, играют важную роль в создании образов и стилистических эффектов. Фразеологические единицы (ФЕ) при всем своем разнообразии отражают специфику языка, его самобытность, являются отражением многовекового опыта и национального видения мира. Фразеологические единицы «как по своей структуре, так и по своему значению являются самыми сложными синтаксическими единицами языка» [7, с. 30], что, составляя их специфическую особенность, осложняет их воспроизведение в переводе. Выбор средств передачи фразеологических единиц – одна из важнейших проблем теории и практики перевода, так как ФЕ, будучи одним из важных источников обогащения процесса коммуникации и общенародного языка в целом, несут значительную эмоционально-экс-

прессивную и функционально-стилистическую нагрузку в художественном тексте. При переводе фразеологических единиц с белорусского языка на русский необходимо учитывать и тот факт, что в результате постоянного развития и взаимодействия фразеологических фондов русского и белорусского языков в условиях близкородственного билингвизма между фразеологическими системами русского и белорусского языков сложилась соотносительность сложного характера. Эту соотносительность и причины данного явления можно представить следующим образом. В русском и белорусском языках есть общие и дифференциальные фразеологизмы. И. С. Козырев выделяет следующие причины, по которым могут в двух близкородственных языках возникать общие фразеологические единицы: 1) наследование их из языка-основы (древнерусского); 2) заимствования друг у друга; 3) самостоятельное появление в каждом из языков, в силу сходства в

развитии, общих внутренних и внешних условий их формирования; 4) заимствования из общих источников; 5) заимствования из разных источников, случайно совпавшие; 6) калькирование одних и тех же иноязычных фразеологизмов [6, с. 258]. Среди дифференциальных ФЕ выделяются следующие группы: 1) дифференциальные ФЕ как результат наследования не совпадающего по объему фразеологического фонда древнерусского языка, что было обусловлено, главным образом, диалектным членением древнерусской территории, различными путями формирования литературных языков; 2) дифференциальные ФЕ как результат неравномерной утраты и видоизменения фразеологизмов, унаследованных из древнерусского языка в истории русского и белорусского языков; 3) дифференциальные ФЕ, являющиеся заимствованиями различных эпох; 4) дифференциальные ФЕ, представляющие собой новообразования различных эпох в каждом из языков [6, с. 269]. Кроме того, если говорить о причинах дифференциации ФЕ, об их сходстве и различиях в русском и белорусском языках, следует иметь в виду, что «большинство фразеологизмов первоначально были свободными сочетаниями, заменяемость компонентов была для них естественна. Следовательно, в основе устойчивого оборота может быть несколько сочетаний, взаимозаменяемость компонентов для которых – обычное явление. В этом плане эволюция ФЕ предстает как движение от вариантного многообразия к синтаксическому и компонентному единообразию, от «антинормы» к норме. Так, из ряда переменных сочетаний типа закинуть перемет (донку, жерлицу, сети, невод) лишь одно получило пересмысление и фразеологически «нормировалось» – закинуть удочку [8, с. 13]. Эта эволюция при тесном взаимодействии языков в условиях близкородственного билингвизма могла привести к закреплению в каждом из языков фразеологизмов с разными компонентами, разной степени дифференциации.

Изучение особенностей функционирования фразеологизмов в оригинальных текстах произведений М. Горьцкого и их русских переводах подтверждает, что степень общности и степень дифференциации соотносительных ФЕ (адекватных в плане содержания) может быть различной в плане выражения (грамматическая и фонетическая форма, компонентный состав, грамматические характеристики). Можно выделить следующие позиции соотносительности ФЕ русского и белорусского языков:

1. ФЕ белорусского и русского языков целиком совпадают по компонентному составу,

но имеют некоторые отличия фонетического характера, в том числе акцентологического: (гатоў, рад і пад.) скрозь зямлю' праваліцца – (готов, рад) сквозь зе'млю проваліцца, надаваць аплявух – надаваць оплеух, сядзець на бабах – сидеть на бобах, валіць валам – валить валом, ісці дымам – идти дымом, воўкам выць – волком выть, біцца як рыба аб лёд – биться как рыба об лёд, зайсці ў тупік – зайти в тупик, пароць гарачку – пороть горячку, вадзіць за нос – водить за нос, ламаць рукі – ломать руки, сэрца зайшлося – сердце зашлось, даваць (задаваць) перцу (каму) – задавать перцу (кому), ламаць (паламаць) <сабе> галаву' (галовы) – ломать го'лову, убіваць (убіць) у галаву' – вбивать в го'лову и т. д.

2. ФЕ белорусского и русского языков совпадают по лексическому составу, но их соотносительные компоненты различаются своими грамматическими значениями (рода, числа, падежа, времени и т. д.): паміж неба і зямлі (Р. п.) – между небом и землей (Тв. п.), прыбраць да рук (Р. п.) – прибрать к рукам (Д. п.) и под.
3. Соотносительные ФЕ белорусского и русского языков в своем составе имеют компоненты, различающиеся в фонетико-графическом и лексико-этимологическом отношении, но тождественные по семантике: сэрца зашчымяла – сердце ёкнуло, тлуміць галаву – дурить голову, з жыру шалець – с жиру беситься, тарэшчыць вочы – тарашить глаза, зуб на зуб не трапляе – зуб на зуб не попадает, язык свярбіць – язык чешется, несці крыж – нести крест.
4. Соотносительные ФЕ белорусского и русского языков, компоненты которых различаются в лексико-этимологическом и фонетическом отношениях и имеют разные грамматические значения (рода, числа и др.): проза жыцця (ср. р.) – проза жизни (ж. р.), з вока на вока (ср. р.) – с глаза на глаз (м. р.), уводзіць у спакусу (ж. р.) – вводит в грех (м. р.), садзіць сабе скулу (ж. р.) на шыю – сажать себе чирей (м. р.) на шею, ставіць пытанне (ср. р.) рубам – ставить вопрос (м. р.) ребром, адным вокам (ср. р.) – одним глазом (м. р.), хоць вока (ср. р.) выкалі – хоть глаз (м. р.) выколи.
5. Соотносительные ФЕ белорусского и русского языков различаются отдельными компонентами (одним и более), которые, однако, семантически сближаются, относятся к одному семантическому плану: развяза-лася губа – развязался язык, сэрца замле-ла – сердце замерло, адвадзіць сэрца – отвести душу, звесці са свету – сжить со

света, пускаць туман у вочы – пускать пыль в глаза, без памяці – без ума.

6. Соотнесительные ФЕ белорусского и русского языков лексически различаются одним компонентом, не совпадающим по семантике (иногда и по грамматическим значениям): строіць дурня – валять дурака, голы як бізун – гол как сокол, кроіць сэрца – терзать сердце, падсячы язык – прикусить язык, ні краю ні меры – ни конца ни края, санкі трашчаць – за ушами трещит.
7. Соотнесительные ФЕ белорусского и русского языков полностью различаются по своему лексическому составу. Такие ФЕ тождественны или близки по значению, но различаются полностью или частично по лексическому составу, при этом их грамматическая структура может совпадать или не совпадать: ні пса не варта – черт те что, ні хваробы не мае – хоть шаром покати, наша дзела – старана – наша хата с краю, на злом карку – сломя голову.

Наблюдения показали, что наиболее частотны фразеологизмы первой группы (ФЕ белорусского и русского языков, целиком совпадающие по компонентному составу, но имеющие некоторые отличия фонетического характера, в том числе акцентологического), что в значительной степени обусловлено близкородственностью двух языков.

Изучение функционирования фразеологизмов в оригинальных – белорусских – текстах произведений М. Горьцкого и их русских переводах позволило выделить ряд фразеологических и нефразеологических приемов передачи ФЕ на русский язык. Среди них можно выделить следующие: 1) перевод ФЕ с помощью фразеологического эквивалента; 2) перевод с помощью фразеологического аналога; 3) замена ФЕ словом или сочетанием слов; 4) замена слова или выражения фразеологизмом (фразеологический способ номинации); 5) описательный способ.

Наиболее распространенным приемом является передача ФЕ с помощью фразеологического эквивалента, совпадающего по своему компонентному составу и структурно-грамматическому оформлению: благім матам – благим матом; быццам з неба зваліўся – словно с неба свалился; валасы дыбам становяцца – волосы дыбом становятся; висоўваць нос – высовывать нос; гарачая галава – горячая голова; даваць перцу – давать перцу; даць стракача – дать стрекача; дзе наша ні прападала – где наша ни пропадала; загаворваць зубы – заговаривать зубы; зайшлося сэрца – зашлось сердце; іграць першую скрыпку – играть

первую скрипку; круціць носам – крутит носом; ламаць галаву – ломать голову; (як) кот наплакаў – (как) кот заплакал; ламаць рукі – ломать руки; лезці на ражон – лезть на рожон; макавай расінкі ў роце не было – маковой росинки во рту не было; махнуць рукой – махнуть рукой; мурашкі бегаюць па спіне – мурашки бегают по спине; надаваць аплявух – надавать оплеух; налівацца крывёю – наливаются кровью; на носе – на носу; не знаходзіць (сабе) месца – не находит (себе) места; ні бэ ні мэ – ни бе ни ме; ні слуху ні духу – ни слуху ни духу; пароць гарачку – пороть горячку; прадзіраць вочы – продирать глаза; прыліпаць як смала – прилипать как смола; сабак ганяць – собак гонять; сёмая вада на кісялі – седьмая вода на киселе; сесці ў колешу – сесть в калошу; скаліць зубы – скалить зубы и т. д.: Тут для Лёксы наступіў самы гостры сорам, і ёй было «хоць бы скрозь зямлю праваліся» як казалі пасля Мікітаўна і Мікітава нявестка [2, с. 180].– Тут для Лёксы наступила минута самого жгучего стыда, ей было «хоть сквозь землю провались», как говорили потом Микитовна и Микитова невестка [3, с. 59]. А Саўчанок зусім зжыўся, грошы, якія былі, на тавар пусціў, усё дымам пайшло [2, с. 176].– А Савчонок вконец прожился, деньги, какие были, в товар вложил, все дымом пошло [3, с. 56]. Хоць воўкам вый, хоць кладзіся на лаву ды сашчымлівай рукі [1, с. 238].– Хоть волком вой, хоть ложись на лавку да скрещивай руки [3, с. 436]. Мо ў шинку загуляўся гаспадар? А можа, б'ецца, як тая рыбіна аб лёд, здабываючы штодзённы кавалак хлеба, але няма яму ўдачы! [2, с. 267].– Видно, загулял хозяин в шинке. А может, бьётся как рыба об лёд ради куска хлеба насущного, да нет ему удачи! [3, с. 147]. Рабочыя страцілі веру да лідэраў. І не ведалі, што ім рабіць. Зайшлі ў тупік... [1, с. 252].– Рабочие потеряли веру в своих лидеров и, не зная, что же им делать, зашли в тупик [3, с. 449]. Пакуль тое ды сёе – ужо і сутонела [1, с. 283].– Пока то да се, уже темнеет [3, с. 481].– І бога няма, і цара не трэба... Але нельга пароць гарачку [1, с. 168].– И бога нет, и царя не надо... Но нельзя же пороть горячку [3, с. 366]. Старая паня ламае з гора рукі, лямантуе, хапае ў пакаёўкі смяротную свечку... [2, с. 129].– Старая барыня ломала в отчаянье рукі, кричала... [4, с. 187]. Зайшлося сэрца ў Архіпа: схаліў ці не схаліў кажан волас з галавы ў яго? [1, с. 26].– Зашлось сердце у Архипа; схватила или нехватила летучая мышь волосок с его головы? [4, с. 26]. З беларусамі яны (немцы) няньчыліся, і праз сваю газету ў беларускай мове «Гоман» яны ўбівалі беларусам у галаву, што ім

будзе добра толькі ў сваёй асобнай дзяржаве – пэўна ж, пад нямецкай зверхнасцю... [1, с. 249].– С беларусамі нянчыліся і через сваю газетенку «Гоман» («Беседа»), выходившую на беларуском языке, вбивали ім в голову, што хорошо будет только в отдельном государстве – конечно же под немецкой эгидой... [3, с. 447]. Прытупілася ўспрыманне, прыйшла проза жыцця [2, с. 232].– Притупилось восприятие, наступила проза жизни [3, с. 112]. Зноў паўстала пытанне рубам: ці варта ўваходзіць у тарыбу? [1, с. 252].– Снова встал вопрос ребром: а стоит ли входить в тарыбу? [3, с. 449]. Аўгення, вядома, дзяўчына, не сказала старой пані з вока на вока, а бухнула ў сталовай за абедом, калі быў і прафесар [2, с. 130].– Авгинья, ясное дело, ничего не сказала старой барыне с глазу на глаз, а выпалила в зале за обедом, где был и профессор [4, с. 188], и др.

Широко распространен перевод с помощью фразеологического аналога – ФЕ, эквивалентных в плане содержания, но отличающихся формально полностью или частично: валасы ёжуцца – волосы дыбом, голы як бізун – гол как сокол; заныла пад грудзьмі – засосало под ложечкой; звесці са свету – сжить со света; зрабіць самагубства – наложить на себя руки; лезці ў вочы – приставать как смола; лухту пароць – чепуху молоть; наша дзела – старана – наша хата с краю; ні хваробы не мае – хоть шаром покати; падсячы язык – прикусить язык; паказваць фігу ў кармане – показывать кукиш в кармане; песціць думкі – тешить себя надеждами; плесці плёткі – плести рассказы; плесці пляцень – придумывать сказки; пускаць туман у вочы – пускать пыль в глаза; развяза-лася губа – развязался язык; каб табе цвёрда на язык – чтоб тебе типун на язык и др.: – ...А то ж яго, гэтага Лахінскага, майстэрня, усе кажуць, ні пса не варта, не шыюць, а псуюць [1, с. 196].– ...Но ведь у этого Лахинского не мастерская, а черт те что, повсюду только и слышишь – не шьют, а портят [3, с. 292].– Які ён, чорта, вальнашляючы: у карты не гуляе і грошы ні хваробы не мае... [2, с. 371].– Какой он, к черту, вольношляющийся: в карты не играет и денег – хоть шаром покати... [3, с. 256]. Я ішоў, а калі ўсё паняслося на злом карку, я ўчарэпіўся адзаду за тэлефонную двухколку, адарваўся, адкаціўся [2, с. 397].– Я шёл, а когда всё понеслось сломя голову, я уцепился сзади за телефонную двуколку, но не удержался, упал, покотился [3, с. 283]. Шчасцю майго бацькі не было тады ні краю ні меры – ад адной толькі думкі, што гэта ж ён у людзі выходзіць, шаўцом будзе, боты будзе шыць, грошы вялікія зарабляць... [1, с. 148].– Счастью моего отца не было ни конца ни края – от одной лишь

мысли, что вот он выйдет в люди, будет сапожником, научится тачать сапоги, деньги большие зарабатывать... [3, с. 346] и др.

Фразеологизмы, как известно, имеют обычно нерасчлененное значение, которое можно выразить одним словом: раскинуть умом – подумать, пятое колесо в телеге – лишний, вверх тормашками – навзничь, кот заплакал – мало и т. д. Однако эта особенность свойственна не всем фразеологизмам. Есть и такие, которые приравниваются к целому описательному выражению: садиться на мель – попадать в крайне затруднительное положение, нажимать на все педали – прилагать все усилия для достижения или выполнения чего-либо. При переводе произведений М. Горьцкого переводчики часто заменяют ФЕ синонимичной им лексемой или используют описательный способ передачи фразеологизма. Примеры замены ФЕ синонимичным словом: Мы ўжо ставілі ў куце и «пратэсы», псалтыр чыталі і псалмы пелі,– нічога, рады няма, усяліўся нехта ў хаце і не дае спакою [2, с. 19].– Мы уже ставили в углу и «хоругви», псалтырь читали, псалмы пели – и все напрасно, поселился кто-то в хате и не дает покоя [3, с. 19]. Сам Архіп некалі даваў гэтаму веры [2, с. 18].– Сам Архип когда-то верил в это [3, с. 18]. Узяла на вока простага дзецюка [2, с. 112].– Приглянулася ей простой парень [4, с. 181]. Але не спалі ў шапку і польскія патрыёты [1, с. 180].– Но не зевали и польские патриоты [3, с. 377]. По мнению Т. Н. Трипутиной, использование такого приема оправдано только в тех случаях, когда фразеологизм передается стилистически окрашенным словом или словом, употребленным в переносном смысле, в этих случаях сохраняется экспрессивно-эмоциональная наполненность оригинала. «Перевод фразеологических единиц словом ведет к определенному нарушению авторской концепции образов и их психологической неполноценности и обеднению речевой характеристики персонажей, к эстетическим потерям» [10, с. 18].

При описательном способе перевода ФЕ передается только содержание фразеологизма, но утрачивается его стилистическая окраска: Ой, божа мой! – стогне гаспадыня,– ой, божа мой! – Матрунка! Ідзі ты пратуры іх ад нашае хаты, каб не тлумілі галаву [2, с. 286].– Ой, боже мой! – стонет хозяйка. – Боже мой! Матрунка! Гони ты их от нашей хаты, мало мне других забот [3, с. 166]. На мяне ўсе забыліся, і я быў рад, што магу не лезці ў вочы без патрэбы [2, с. 326].– Обо мне все забыли, и я был рад, что нет надобности быть на глазах у начальства [3, с. 210]. На наш взгляд, описательный способ передачи ФЕ и передача их

словом являются наименее удачными способами, так как снижается экспрессивность, образность перевода. Эти способы уместны в тех случаях, когда невозможно подобрать к фразеологизму соответствующий эквивалент. В данном же случае можно легко подобрать эквивалент: даваць веры – принимать/принять на веру (что); давать/дать веру (чему); принимать за чистую монету (что); верить/поверить на слово (кому); узяць на вока – положить глаз (на кого); тлуміць галаву – дурить голову; лезці ў вочы – мозолить глаза. Это касается и тех случаев, когда при переводе фразеологизм опускается: Стары кунігас клаў далоні на галаву няшчаснай і ўзняў угору вочы і маліўся, аж дрыжучы ад нервовага парушэння: від гэтых мук кроіў яго сэрца [2, с. 72]. – Старый священник клал ладони на ее голову и горячо молился, дрожа от нервного возбуждения и переживаний [4, с. 100]. Гукнуў ён да сябе Арцёма, запёрся з ім вока на вока ў кабінце і ну яго пытаць [2, с. 113]. – Позвал к себе в кабинет Артема, закрыл двери и стал допытываться [4, с. 182]. При таком переводе снижается образность, экспрессивность повествования.

Широко распространен в переводах произведений М. Горьцкого фразеологический способ номинации, когда отдельные слова или выражения оригинального текста передаются синонимическими фразеологическими единицами. Этот прием используется как при переводе стилистически окрашенных слов белорусского языка, так и при переводе стилистически нейтральных слов и выражений: Мне зрабілася ворашна [1, с. 405]. – У меня мурашки по спине пробежали [3, с. 292]. Падпаручнік пачырванеў-пачырванеў [2, с. 330]. – Подпоручик покраснел до корней волос [3, с. 214]. Недалёчка было Першае мая [1, с. 254]. – Не за горами было Первое мая [3, с. 451]. Тут трохі мыляліся, бо Лёкса ж русявая [2, с. 166]. Тут немного дали маху, потому что Лёкса ж русенькая [3, с. 45]. Сеў я ў канаўку адпачыць трохі [2, с. 345]. – Присел я в канавку перевести дух [3, с. 229]. Такая замена слова или выражения оригинального текста синонимической ему фразеологической единицей в переводе практически не влияет на содержание перевода. Умелое введение фразеологизма в перевод придает предложению новый смысловый оттенок.

Наблюдения над функционированием ФЕ в оригинальных и переводных произведениях М. Горьцкого показывает, что переводчикам при переводе ФЕ необходимо учитывать множество факторов языкового характера. Лишь в

таком случае возможна адекватная передача художественного своеобразия оригинала. Поскольку ФЕ являются одним из ярких средств художественной выразительности, их адекватный перевод разными способами помогает донести до читателей все своеобразие языка и стиля произведений М. Горьцкого.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гарэцкі М.* Збор твораў. У 4 т. Мн., 1985. Т. 3.
2. *Гарэцкі М.* Творы: Аповяданні, аповесці. Мн., 1995.
3. *Горьцкий М.* Избранное: Повести, роман-хроника. Мн., 1989.
4. *Горьцкий М.* Красные розы. Избранное. Мн., 1976.
5. *Григораш А. М.* Особенности перевода украинских глагольных фразеологизмов // Культура русской речи в национальных республиках. Киев, 1984. С. 63–65.
6. *Козырев И. С.* Некоторые задачи сравнительного изучения фразеологии русского и белорусского языков // Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку в условиях близкородственного билингвизма. Мн., 1975.
7. *Кунин А. В.* Английская фразеология. Мн., 1970.
8. *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. М., 1980.
9. *Покровская Э. Н.* Украинская фразеология в русском переводе // Культура русской речи в национальных республиках. Киев, 1984.
10. *Трипутина Т.* Кампаратыўныя фразеалагізмы (фраземы) у творах Янкі Брыля і ў іх перакладзе // Беларуская фразеалогія, лексікалогія : зб. арт. Мн., 1980.
11. *Лепешаў І. Я.* Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы. У 2 т. Мн., 1993.
12. Фразеологический словарь русского литературного языка. В 2 т. / сост. А. И. Федоров. М., 1997.

SUMMARY

In the article the author explains the reasons of appearing of common and differential phraseological units in the Russian and Belarusian languages. Methods and means of transferring phraseological units from the Belarusian to Russian language are considered.

ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

Окказиональные образования являются фактом индивидуального речетворчества и создаются автором для определенной художественно-речевой ситуации. Художественные окказионализмы призваны отразить авторское видение мира, создать определенные микрообразы или отдельные его элементы, насыщенные гиперсемантической.

Впервые в лингвистике термин «окказионализм» был предложен в 1957 г. Н. И. Фельдман. Признаками окказиональности слова являются принадлежность к речи, одноразовость, зависимость от контекста, экспрессивность, номинативная факультативность, ненормативность, непроизводность. «Добавочный смысл может возникать не только из поставленного рядом, но из недоговоренного. Комбинаторные приращения возможны в пределах фразы, образа, главы, целого романа» [1, с. 26].

Художественному языку Ф. Искандера свойственны многочисленные вкрапления в текст неузуальных новообразований с целью воссоздания определенного колорита того времени, специфики речи, а также для характеристики героев. «Художественные окказионализмы – компоненты художественной речи и в таком своем качестве – элементы образной ткани произведения. Они порождены художественной деформацией. Художественные окказионализмы не создаются для вхождения в язык. Их задача – обслужить определенную художественно-речевую ситуацию. Поэтому совершенно неверно было бы судить об их удачности / неудачности по признаку вхождения / невхождения в язык или по степени нарушения правильности при их создании. Мерилом удачности их может быть только соответствие задаче» [2, с. 253]. Окказионализмы (ОКК) как прием художественной выразительности «служат целям создания комического эффекта. Избрание того или иного конкретного материала определяет, какая именно разновидность комического создается в тексте – ирония, гротеск или шутка» [3, с. 129]. Экспрессивность авторского ОКК зависит от степени его окказиональности.

Лингвистические исследования номинативных свойств ОКК затрагивают три направления: «во-первых, они рассматриваются оно-

масиологами с тех же позиций, что и канонические слова. Во-вторых, эти слова, в отличие от канонических, характеризуются как единицы, обладающие «номинативной факультативностью». В-третьих, номинативная специфика окказиональных слов выявляется применительно к той или иной сфере (стилю) речи – разговорной, художественной, публицистической» [4, с. 115]. Ряд лингвистов (Е. А. Земская, Р. Ю. Намитокова и другие) выделяют способы и приемы, специфические для порождения окказионализмов, куда входят: а) междусловное наложение (заходерзистость – Заходер+дерзости); б) контаминация (соединение двух узуальных слов, порождающих окказионализм: профанакторий – профанация+профилакторий); в) слияние (использование в качестве базы для слова словосочетания или предложения: какбычегоневышлисты. Е. Евтушенко); г) образования по конкретному образцу (крикоин от новокаин); д) построение слов с вымышленными корнями (забубенить в значении засунуть); е) важность начального согласного (гномобиль от гном+автомобиль); ж) «словообразовательный куст» (набор производных слов от производящей основы слова: слово злодей. Из стихотворения В. Хлебникова «О пане Злодиевском»); з) высвобождение аффиксов и других частей слова (надцатилетие); и) использование аффиксов в качестве базовых основ (фамилия Крутихвост+«щина» – Крутихвостщина); к) каламбурные и паронимические пары со словами (метостаза – дуростаза)» [5, с. 190–198].

Подчеркнем, что в лингвистике выделяются, кроме окказиональных неузуальных образований, потенциализмы, которые образованы известными случаями деривации и соответствуют структуре узуальных слов. В отличие от ОКК, которые создаются по продуктивному (при нарушении законов словообразования), малопродуктивному, непродуктивному и окказиональному словообразовательному типу, потенциальные слова возникают «под влиянием контекста, ситуации речевого общения для решения какой-либо коммуникативной задачи, не отмечены в словарях национального языка, созданы по языковому словообразовательному типу без нарушения действующих в языке законов словообразования»

[6, с. 43–44]. В лингвистической литературе в настоящее время не наблюдается четкого разграничения между окказионализмами и потенциализмами. Различают словообразовательные, семантические, фразеологические, грамматические, морфологические и синтаксические окказионализмы.

В художественном языке Ф. Искандера были выделены 153 окказиональные единицы, среди них: семантические (66), стилистические (37), фразеологические (11), сравнения (7), топонимы (4), повтор-созвучие (1), каламбур (1), приложения (3), морфологические (адвербатив – 1; адъектив – 7; вербатив – 5; субстантив – 6; причастие – 3).

По количественному признаку наиболее широко представлены семантические ОКК (66 единиц). Семантические ОКК являются индивидуально-авторскими репрезентациями сложных контекстуальных ассоциаций, это узуальные слова с расширенной семантикой в силу ассоциативной способности слова. Семантические ОКК возникают на основе сопоставления «образно-ассоциативного значения одного из компонентов с прямым значением другого. Эти сочетания слов замкнуты по своей структуре, то есть в своем образовании и функционировании в речевом потоке не зависят от смыслового содержания окружающего контекста» [7, с. 69]. По семантике данные ОКК обозначают авторские образные ассоциации с расширенной семантикой; характеристики чувств-состояний героя; моральные и физические качества человека, их эмоционально-экспрессивную оценку; характеристики внешних качеств героя; поведенческие характеристики героя, его положение в обществе; предметные характеристики.

Семантические ОКК представлены следующими конструкциями: а) словоформами с общим смысловым компонентом-адъективом *сумрачный* (*сумрачное обожание; сумрачная независимость*); б) субстантивной сочетаемостью (*мавзолей времени*); в) адъективированно-субстантивной сочетаемостью (*замороженные глаза*); г) переносным употреблением понятий (*орошающий смысл виноградной влаги*); д) наречно-глагольной сочетаемостью (*подробно поздороваться*); е) адъективами с нейтральной степенью интенсивности признака (*спокойная жадность*); ж) конструкциями с субстантивно-глагольно-адвербативным сочетанием (*небо искрошилось дотла*); з) конструкциями с адвербативно-деепричастной сочетаемостью (*согбенно улыбаясь*).

Окказиональные слова часто используются писателем в качестве стилиобразующих еди-

ниц с целью создания определенного эффекта, в том числе комического. Стилистические ОКК дают эмоционально-экспрессивную оценку состояния героя, характеристику его внешних и внутренних качеств. В частности, они представлены авторской аллегорией (8), антитезой (4), гиперболой (2), лексическими метафорами (12), метонимией (6), оксюморонами (2), эпитетами (3).

Внетиповыми окказиональными образованиями являются фразеологические единицы, образованные от узуальных ФЕ. Данное образование происходит посредством аналогии, контраста, конверсии, семантической инверсии, контаминации. Неузуальные ОФЕ в идиостиле Ф. Искандера представлены контаминацией (преобразованием словарного состава ФЕ – *говорить под ногу*), приемами лексической замены одного из компонентов (*заикаться на ногу*), субституцией (подстановкой морфемы – *орал как зарезанный*).

Морфологические ОКК в художественном языке Ф. Искандера представлены:

- 1) новообразованием-адвербативом (*вдребадан* (чередование *a→e*) – образование по аналогии со словом *вдрызг* (простореч.);
- 2) а) адъективными композитами (*длинноресничный взор; большеусый* – образование путем сложения с помощью интерфиксов *-o-*; *-e-*; *широколапый* – словообразовательная деривация: сложение основы качественного прилагательного *широкий* с основой существительного *лапа*); б) адъективным компаративом (*разумно-лихорадочные глаза* – образование с основой на имя прилагательное. Окказиональное сложное прилагательное с противоположными признаками); в) адъективной контаминацией (*колчерукий* – образовано путем замены одного из компонентов *-ногий* на *-рукий*); адъективами, образованными с помощью словообразовательной деривации (*пруссаческое издевательство* – относительное имя прилагательное образовано от основы собственного имени существительного суффиксальным способом: *-прусс-+ач-+* продуктивный суффикс *-еск-*; *коровина голова* – притяжательное имя прилагательное со значением относительности образовано от основы имени существительного с помощью суффикса *-ин-*)
- 3) новообразованиями-вербативами: а) вербативами, образованными конфиксным способом, словообразовательная деривация (*изжаждался* – одновременное присоединение приставки, суффикса и постфикса: *-из-+ -жажд-+а-+л-+ся-*; *дозолачивали листья* –

аналогичное образование: *-до+* *-золоч+-ива+-л+-и-*; *солнце приводилось* – аналогичное образование: *-при+-вод+-н+-и+-л+-о+-с-*); б) вербативом, образованным суффиксально-постфиксальным способом (от основы имени существительного – *базар+-ова+-ть-*); в) редеривацией (*сладило душу* – образовано усечением аффиксов: от *подслащивало*);

- 4) причастиями (*ослеющее копыто дьявола* – словообразовательная «чересступенчатая» суффиксальная деривация: *осел* → *ослеть* (оказиональный вербатив) → *-осле+-юц+-ее* (действительное причастие настоящего времени; *хищнеющие пальцы* – словообразовательная «чересступенчатая» суффиксальная деривация: *хищник* → *хищнет* (оказиональный вербатив) → *хищне+-юц+-ий* (действительное причастие настоящего времени);
- 5) новообразованиями-субстантивами, образованными путем сложения: а) от основы имени существительного и основы глагола с помощью интерфикса, усечением суффикса инфинитива: *очаголюбие* – *очаг+-о+-люби+-[э]*; б) целых слов: *воздух-трест* (употреблено в значении «околесица, ерунда»); в) основ имен существительных с помощью интерфикса, нулевая суффиксация: *козлотур* – *козл+-о+-тур*; г) основ имен существительных с помощью интерфикса и последующей суффиксацией: *козлотуризация* – *козл+-о+-тур+-из+-ац[и]-а*; д) основы имени существительного и основы глагола с помощью интерфикса и с последующей суффиксацией: *столодержец* – *стол+-о+-держ+-ец-*. По аналогии со словом *самодержец*; е) основы качественного прилагательного и основы существительного с последующей суффиксацией *-ист-* (суффикс субъективно-оценочной окраски) *+ость-* (суффикс абстрагированного качества): *хитродерьямистость*.

В художественном языке писателя наблюдается образование немотивированных звуковых комплексов – оказиональных топонимов не существующих фактически областей Абхазии, жителей областей: Кенгурск, Эндурск, Чегем, Мухус – мотивирующее Сухум (обратное чтение названия), кенгурцы, эндурцы.

Индивидуально-авторское словотворчество является сложным процессом взаимодействия элементов морфологического, словообразовательного и стилистического характера. Словотворчество, преобразуя «самовитое слово», «обнаруживает неизвестные нормированному литературному языку пределы членимости слов на морфемы, специфические проблемы

чересступенчатости и потенциальной неологизации. Оно снимает частеречные ограничения на основы, дает новое значение любым «слепым» и «полуслепым» «остаткам» слов...» [8, с. 239] Оказиональные образования органически входят в словесную ткань произведений Фазиля Искандера, выступая, наряду с другими языковыми средствами, в качестве важнейших элементов, определяющих индивидуальность и своеобразие его произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларин Б. А. О разновидностях художественной речи // Эстетика слова и языка писателя. Л., 1974.
2. Стилистические исследования. На материале современного русского языка. М., 1972. С. 245–317.
3. Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996. С. 90–141.
4. Белова Б. А. О номинативных свойствах оказионализмов художественной речи // Номинативные единицы языка и их функционирование: межвуз. сб. науч. тр. Кемеровского гос. ун-та. Кемерово, 1987. С. 115–122.
5. Земская Е. А. Словообразование как деятельность М., 1992.
6. Купрадзе С. Д. Оказионализмы и их признаки в современном русском языке // Весті БДПУ. 1995. № 2. С. 43–46.
7. Зуева Н. Ю. Об ассоциативной обусловленности связи слов в оказиональных сочетаниях // Индивидуальность автора и контекст: науч. сб. Алма-Ата, 1992. С. 65–73.
8. Григорьев В. П. Словотворчество и смежные проблемы языка поэта. М., 1986.
9. Искандер Ф. Сандро из Чергема. В 2 т. М., 1991. Т. 1.

SUMMARY

The article deals with usual and unusual occasionalisms in the belles-lettres style of F. Iskander's works. Stylistic, semantic, phraseological and morphological occasionalisms are examined in the article.

УДК 811.112.2

Н. В. Курбаленко

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ФАКТИТИВНОЙ КАУЗАЦИИ В КАУЗАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Категория каузативности как универсальная понятийная категория включает определенную матрицу смыслов, значений, которые своеобразно преломляются в каждом отдельно взятом языке: фактитивность / пермиссивность, преднамеренность / непреднамеренность, контактность / дистантность и др. Так, субъект может заставить объект совершить какое-нибудь действие или перейти в другое состояние, а может позволить объекту что-то сделать, не препятствовать ему в этом, тогда мы имеем дело с фактитивностью / пермиссивностью. Воздействие на объект со стороны субъекта может быть целенаправленным, преднамеренным или носить характер непровольного действия, в этом случае речь идет о преднамеренной / непреднамеренной каузации. Субъект может непосредственно каузировать объект или же опосредованно: при помощи другого лица или посредством иного способа воздействия, здесь мы будем говорить о контактности / дистантности воздействия субъекта на объект [1, с. 178; 3, с. 15–21; 5, с. 28–31] и др.

Цель данной работы – выявить особенности выражения значения фактитивности в каузативных конструкциях немецкого языка. Объектом исследования являются синтаксические каузативы (СК) немецкого языка, образуемые глаголом *lassen* и структурно и семантически соотносимые с ним функциональными глаголами (Funktionsverben (FV)) типа *bringen, zwingen, treiben, fiihren, veranlassen* и др. Все эти глаголы рассматриваются нами только в их каузативном употреблении, то есть в значениях принуждения, побуждения или допущения. Материалом исследования послужили примеры СК из произведений немецкой художественной литературы.

Следует отметить, что в немецких СК с глаголом *lassen* значения фактитивности / пермиссивности являются совмещенными:

1. *Ich ließ den christlichen Herrn Kostert da hinten am anderen Ende der Leitung schwitzen* (H. Böll) – 'Я заставил попотеть набожного господина Костерта там, на другом конце провода'. Здесь глагол *lassen* реализует фактитивную каузацию.
2. [...] *denn zwei Straßen weiter öffnete ich die Schachtel und ließ die Pillen in die Gosse rollen* (H. Böll) – '[...] затем через две улицы я

открыл коробку и дал таблеткам выкатиться в сточную канаву'. В данном примере глагол *lassen* реализует пермиссивную каузацию (такие случаи исключались из анализируемого материала).

Предыдущие исследования показывают, что актуализация того или иного каузативного значения в СК с глаголом *lassen* зависит от сложного взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов (условий контекста, семантики компонентов СК и других причин) [4, с. 178–180; 8, с. 286–288]. Следует также отметить, что количество СК с *lassen*, выражающих пермиссивную каузацию, значительно превышает количество СК с *lassen*, выражающих фактитивную каузацию [5, с. 29–30]. Этот факт, а также трудности, возникающие при определении того или иного вида каузации, объясняют, по-видимому, широкое использование в немецком языке наряду с СК с глаголом *lassen* СК, организуемых глаголами *bringen, zwingen, treiben, veranlassen* и пр. и выражающих фактитивную каузацию.

Рассматриваемые СК являются синонимами в выражении значения фактитивности. Однако наличие синонимии предполагает также и определенное рода различия. Так, при выражении фактитивной каузации СК с FV отличаются от СК с глаголом *lassen* прежде всего характером каузации. СК с FV способны передавать фактитивную каузацию различной степени: «Система каузативных функциональных глаголов в немецком языке представляет собой шкалу всевозможных модификаций от простого побуждения к маркировке различных вводных компонентов и широкого спектра вариаций инструментов для достижения результата, от последовательного приглушения оттенков фактора побуждения до его полного раскрытия, благодаря чему открываются большие возможности для градации побуждаемого действия» (перевод наш. – Н. К.) [9, с. 56].

Анализ показывает, что важнейшие специфические признаки FV выявляются в их компоненте побуждения. Проиллюстрируем это на примере СК с FV *bringen, zwingen* и *treiben*. Так, FV *bringen* в каузативном использовании имеет значение *jmdn. zu etw. veranlassen* 'побудить кого-либо к чему-либо' [10, с. 674]. Несмотря на большую обобщенность и широту смысловой структуры, глагол *bringen* в СК не десеман-

тизируется полностью, а сохраняет свое качественное своеобразие: значение СК с *FV bringen* подразумевает преодоление некоторого реального или потенциального нежелания, сопротивления со стороны объекта каузации. Значение каузации обычно сопровождается значениями преодоления препятствий, приложения усилий: [...] *nachdem er [Ortger] die Kohle zum Glimmen gebracht hatte, da war er aber schon fix und fertig mit den Nerven* (F. Stalmann) - '[...] после того, как он [Ортгер] заставил угли тлеть, его нервы уже были вконец измотаны!'; [...] *sie [Achims Firma] hat es dahin gebracht, daß auch feine Leute Plastikgeschirr kaufen, wegen der besonderen Formen und der ausgefallenen Farbgebung...* (F. Stalmann) - '[...] она [фирма Ахима] добилась того, что даже богатые, знатные люди покупали пластиковую посуду из-за особенных форм и исключительного цветового оформления...'

Помимо этого, *bringen* подчеркивает момент начала каузируемого действия. Эта синкретичность семантического содержания *bringen* обеспечивает возможность передачи разнообразнейших оттенков каузативной связи в конструкции с данным глаголом.

Наблюдения за семантикой СК с глаголом *zwingen* позволяют установить, что в немецком языке функционируют разные конструкции с данным глаголом. Это связано с предназначением самих конструкций – отражать различные ситуации реальной действительности: 1) воздействие внешних факторов на лицо; 2) воздействие другого лица на лицо.

Так, в СК с субъектом именем одушевленным *zwingen* имеет значение каузации и действия, однако в СК с субъектом именем неодушевленным данному глаголу присуще только значение каузации. Это подтверждают словарные дефиниции: СК с *zwingen* и с неодушевленным субъектом означает *etw. macht ein bestimmtes Verhalten notwendig* 'что-то делает необходимым определенное поведение' [10, с. 1191]: *Ein unwiderstehliches Mitteilungsbedürfnis zwang sie [Rosalie], das Versprechen, das sie sich gegeben hat, zu brechen und sich der klugen Anna anzuvertrauen...* (T. Mann) – 'Непреодолимая потребность рассказать об этом вынудила ее [Розалию] не сдерживать обещания, данного ею самой, а довериться умной Анне...'

Сопоставление СК с глаголом *zwingen* и СК с глаголом *lassen* с неодушевленными субъектами показывает, что в СК с глаголом *lassen* каузация представляет собой ненамеренное, произвольное действие, в то время как в СК с глаголом *zwingen* – более сознательное действие: *Ein Geräusch aus dem Zimmer des Hauptmanns ließ ihn aufschauen* (F. Kafka) - 'Шум из

комнаты капитана побудил его поднять глаза!'; [...] *ihr Gesicht K. näherte und ihn so zwingen wollte, aufzublicken* (F. Kafka) – '[...] ее лицо приблизилось к К. и хотело таким образом его заставить поднять глаза'.

В тех случаях, когда субъект глагола *zwingen* выражается одушевленным именем существительным, на значение причинности (каузативности) наслаивается дополнительный смысловой компонент, передающий определенную расстановку участников каузативной ситуации, а именно превосходство субъекта над объектом, действие при этом осуществляется как результат диктата субъекта: [...] *dann mußte er, Gregor, mit aufs Boot und den Jungen zwingen, seine Befehle auszuführen* (A. Andersch) – '[...] тогда он, Грегор, должен был тоже сесть в лодку вместе с остальными и вынудить мальчика выполнять свои приказы!'; *Marie zwang mich dann, die schweren Koffer und Pakete im Gepäcknetz unterzubringen...* (H. Böll) 'Мария вынудила меня разместить тяжелые чемоданы и коробки в багажном отделе...'

Это подтверждает словарная дефиниция СК с глаголом *zwingen* и одушевленным субъектом, которая гласит: «*j-n durch Drohungen, Gewalt oder Ähnliches dazu bringen, etwas Bestimmtes zu tun (-nötigen)*» 'склонить кого-то посредством угроз, силы или чего-нибудь подобного к тому, чтобы он сделал что-то определенное (~вынудить)' [10, с. 1191].

Следует отметить, что среди СК с другими *FV* аналогичная ситуация наблюдается в отношении СК с *treiben*. Объединяет СК с *treiben* и СК с *zwingen* негативное воздействие, оказываемое на объект и выражаемое в обеих конструкциях. Однако в значении СК с *treiben* негативный характер для объекта каузации носит не только воздействие со стороны субъекта, но и сам результат каузации: [...] *Umstände, die den sonst schweigsamen und durchaus besonnenen Schuster zur Tollkühnheit trieben, zu einzigartiger Raserei* (S. Lenz) – '[...] обстоятельства, которые вынудили обычно молчаливого и вполне рассудительного сапожника на отчаянность и необычное неистовство!'; *Seine Haltung trieb den Beamten dazu, verschiedene Pacht- und Liegenschaftsurkunden mit außerordentlicher Geschwindigkeit durchzugehen* (H. Böll) – 'Его поведение заставило служащего изучить с чрезвычайной скоростью различные документы по аренде и недвижимости'.

В словаре дается следующее определение СК с *treiben*: «*j-d/ etw. bringt j-n (z.B. durch Drohungen, Qualen oder Ähnliches in einen unangenehmen Zustand oder bewegt ihn dazu, etwas Unangenehmes zu tun)*» 'кто-нибудь / что-нибудь приводит кого-то в неприятное состояние или

побуждает его совершить что-то неприятное (например, посредством угроз, мук или чего-нибудь похожего)' [10, с. 993]. Маркированность СК с *treiben* относительно негативного характера результата каузации для объекта воздействия ограничивает ее употребление по сравнению с СК, организуемой глаголом *zwingen*.

Исследование подтверждает, что анализируемые глаголы не всегда манифестируют каузацию в «чистом виде» и не являются абсолютно однозначными синонимами. Они несут более конкретную, более точную информацию о характере причинения. Невозможность их взаимозаменяемости обусловлена тем, как значение фактитивности распределяется между ними.

Известно, что синонимия – неотъемлемое свойство языка, недаром говорят о «синонимических ресурсах» и «синонимическом богатстве» языка [2, с. 46]. Однако среди синонимичных построений всегда имеется такое, которое является наиболее типичным выразителем значения данного типа связи. Как правило, это построение и наиболее употребительно в выражении данного типа связи. По мнению К. Е. Тикоцкой, наиболее широкий семантический потенциал глагола является одной из причин, по которой данный глагол считается наиболее универсальным средством выражения каузативности в языке [6, с. 99]. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что таким глаголом в немецком языке является *lassen*.

Так, глагол *lassen* в сочетании с инфинитивом может выражать всевозможные оттенки значения фактитивности от категорического приказа до вежливой просьбы или дружеского совета, представляющих собой ослабленное значение побуждения: [...] *wie er [Chef der Fremdenpolizei] das Schreiben betrachtete, das Hanna vorwies, und sich das Dossier kommen ließ* (М. Frisch) – '[...] как он [начальник полиции] рассматривал письмо, которое предъявила Ханна, и велел принести себе досье'; [...] *und Rosalie hielt Rat an den Wochentagen ... mit' Babette, der Wirtschafterin, über das Menu, ließ Gutes anrichten...* (Т. Mann) – '[...] и Розалия держала совет в те дни... с Бабетт, экономкой, по поводу меню, просила приготовить что-нибудь хорошее...' Как пишет Е. И. Шендельс, побудительность «охватывает широкую шкалу: приказ, запрет или разрешение, предостережение, призыв, просьбу, мольбу, угрозу, предписание» [7]. Итак, глагол *lassen* имеет более обобщенное значение и является более типичным выразителем значения фактитивности в немецком языке.

Таким образом, наряду с общим в семантических структурах СК с глаголом *lassen* и СК с FV как глаголами побуждения есть и различия. Важнейшие специфические признаки

каузативных глаголов выявляются в их компоненте побуждения. Так, СК с FV *bringen* в силу своей семантики обозначают каузацию более энергичную, которая связана с применением определенных усилий, с преодолением каких-то препятствий. В СК с глаголом *zwingen* каузация осуществляется с оказанием определенного давления со стороны субъекта каузации на объект каузации. СК с *treiben* маркирован не только по признаку негативного воздействия на каузируемый объект, но и негативным характером результата каузации для объекта.

При выборе каузативной конструкции решающими для ее употребления тем или иным автором оказываются определенные стилистические факторы и стремление к ясности и недвусмысленности текста. Каузативные конструкции должны быть оформлены таким образом, чтобы по возможности избежать неправильных толкований адресатом (читателем) семантического статуса составляющих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М., 1976.
2. Мельчук И. А. Курс общей морфологии. В 2 т. Т. 2. М., 1998.
3. Недялков В. П. Каузативные конструкции в немецком языке. Аналитический каузатив. Л., 1971.
4. Рябенко В. В. Об актуализации значений фактитивности и пермиссивности в четырехкомпонентной каузативной конструкции с глаголом *lassen* // Вопросы романо-германского и общего языкознания. Мн., 1973. С. 177–182.
5. Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. Л., 1969.
6. Тикоцкая К. Е. О сочетаемости каузативных глаголов в современном английском языке // Романское и германское языкознание. Мн., 1978. Вып. 8. С. 97–103.
7. Шендельс Е. И. Многозначность и синонимия в языке. М., 1970. С. 31.
8. Brinkmann H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf, 1971.
9. Thielemann W. Die französische kausative Diathese und ihre Entsprechung im Deutschen Eine funktional-kommunikative Studie zum Sprachvergleich. Berlin, 1987.
10. Большой толковый словарь немецкого языка. Для изучающих немецкий язык / Langenscheidts Großwörterbuch. Deutsch als Fremdsprache. М., 1998.

SUMMARY

This article is about semantic peculiarities of verbal causative constructions with the analytic verb *lassen* and the functional verbs *bringen*, *führen*, *veranlassen*, *treiben* etc. in German. The author deals with the semantic similarities and differences of the German causative constructions and reveals how the causative meaning of factitivity is rendered through the German causative constructions.

УДК 81'373.611

Т. И. Мутасова

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ ПРЕФИКСОВ И КОРНЕЙ В ПОЛИПРЕФИКСАЛЬНЫХ СЛОВАХ

Таблица 1

Роль словообразовательных аффиксов в семантической структуре слова в общем можно свести к обозначению в ней дополнительных препозиций, благодаря чему лексическое значение корня уточняется, детализируется, а иногда может быть полностью изменено. Хотя корень и является семантическим ядром слова, его значение часто слишком затемнено или общо, чтобы отражать конкретные понятия и процессы. Аффиксы (в нашем случае – префиксы) конкретизируют семантику корня, причем каждый новый присоединенный префикс в составе полипрефиксального слова (полиплекса) – привносит все новые оттенки значения, проясняющие те или иные аспекты обозначаемого понятия.

Возьмем две группы префиксальных слов русского и болгарского языков, объединенных корнями *-вод(ить)/-вес/-вед-* (121 слово, из них 38 монопрефиксальных, 68 биплексов, 14 триплексов, 1 квадраплекс) и *-пис(ать)-* (53 слова, из них 37 монопрефиксальных и 16 бипрефиксальных). В болгарском языке это корни *-водя-/вожда-/вежда-* (57 слов, из них 27 монопрефиксальных, 26 биплексов и 4 триплекса) и *-пиша-/писвам-* (53 слова, из них 30 монопрефиксальных и 23 бипрефиксальных). Данные о префиксах, сочетающихся с этими корнями в обоих языках, представлены в табл. 1.

Корень *-вод(ить) / -водя-*, как показывают данные таблицы 2, словообразовательно в целом более активен в обоих языках. В рус. языке он может присоединять в качестве первичной (крайне левой) приставки 18 различных префиксов, в болг. языке – 16. И в болг., и в рус. моноплексах встречаются *за-, про-, раз-, из-, на-, в-/въ-, под-, воз-/въз-, при-, до-, по-, с-, от-, у-*. Только в рус. моноплексах встречаются префиксы *о-, пере-, низ-, вы-*; только в болг. – *пре-, пред-*.

Из 18 префиксов, образующих рус. моноплексы, 5 могут присоединять вторичные префиксы, образуя биплексы. Из них 2 могут присоединять более одного вторичного префикса, обеспечивая еще

Рус. вести			Болг. вода		
3	2	1	3	2	1
	под-за- об-за-	за-		об-за- по-за-	за-
	вы-про- пре- про- со-про-	про-	по-из-про- по-пре-про-	из-про- пре-про- по-про- сь-про- за-про- по-про-	про-
	по-вы-	вы-			
		на-		по-на-	на-
	по-раз-	раз-		по-раз-	раз-
				из-пре- по-пре-	пре-
пере-про-из- воз-про-из-	про-из-	из-	въз-про-из- по-про-из-	про-из- на-из- по-из-	из-
		при-		по-при-	при-
		до-		на-до по-до-	до-
		с-		по-с-	с-
		от-		по-от-	от-
		по- у- о- в- под- пере- вз- (воз-) низ-			по- у- под- въз- въ-
Рус. писать			Болг. писвам		
	пере-за-	за-		пре-за- по-за-	за-
	по-на-	на-		по-на-	на-
	без-под-	под-		при-под-	под-
	не-о-	о-		по-о-	о-
	не-до-	до-			до-
				из-пре- по-пре-	пре-
		раз-		по-раз-	раз-
		из-		до-из- по-из-	из-
		при-		по-при-	при-
		в-		по-в-	в-
		над- пред- по- про- пере- с- от- у- вы-			над- пред- по- про- от-

Таблиця 2

3-й префікс		2-й префікс		1-й префікс		
болг.	рус.	болг.	рус.	болг.	рус.	
4	2	20 (2)	8 (1)	16 (10)	18 (5)	<i>водити</i>
		12	5	15(9)	18(5)	<i>писати</i>

большую вариативность значений корня. Это *за-*, могущий присоединять префиксы *под-* (*под-за-водити* / *под-за-вести* и их суффиксальные производные: *под-за-вести-сь*, *под-за-вод* и пр.) и *о-* (*об-за-водити* / *об-за-вести* и их производные) и *про-*, который присоединяет префиксы *вы-* (*вы-про-водити* и производные), *пре-* (*пре-про-водити* и производные), *со-* (*со-про-водити* и производные). Из 16 префиксов, входящих в болг. моноплексы, 10 присоединяют вторичные префиксы, образуя биплексы. Из них 5 (*за-*, *про-*, *пре-*, *из-*, *до-*) присоединяют 2 и более вторичных префиксов.

Из 8 бипрефиксальных комплексов (БПК), образующих русские биплексы, 1 (*про-из-*) может присоединять к себе третичные префиксы *пере-* (*пере-про-из-вести* и производные) и *воз-* (*вос-про-из-вести* и производные). Этот же БПК может присоединять составной префикс *не-до*. Что касается болгарских БПК, то из 20 возможных, третичный префикс присоединяют 3: *из-про-*, *пре-про-*, *про-из-*.

Поведение префиксов, сочетающихся с корнями *-пис-(ать)/-писвам-*, одновременно и похоже на предыдущую группу, и отличается от нее. Из 18 префиксов, образующих рус. моноплексы с этим корнем, 5 могут присоединять вторичные префиксы, однако каждый первичный префикс в состоянии присоединить лишь 1 вторичный, то есть расщепления семантики, как в случае *с*, например, *про-води-ть* – (*вы-про-водити*, *со-про-водити*, *пре-про-водити*) не происходит. Из 15 префиксов, входящих в болг. моноплексы, вторичные префиксы присоединяют 10, из них 3 (*за-*, *пре-*, *из-*) могут присоединять по 2 вторичных префикса, образуя 2 возможных БПК. Ни рус., ни болг. БПК, сочетающиеся с корнями *-пис-ать)/-писвам-*, не могут присоединять третичных префиксов, следовательно триплексов с этими корнями ни в одном из этих языков не наблюдается.

На основе анализа данных таблицы можно сделать предварительный вывод о том, что чем более размыта семантика корня, тем больший простор она предоставляет для префиксов, которые, «нанизываясь» на «осевое» значение корня, дробят и разветвляют его. Словарь русского языка С. И. Ожегова отмечает у слова *вести* 9 значений, у слова *писать* – 5. Количество и разнообразие полипрефиксальных комплексов, могущих соеди-

няться с этими корнями, отражает это различие: корень *-вес / вод-* с изначально более развитой полисемией предоставляет больше возможностей для присоединения различных префиксов и образования полиплексов. Даже такой факт, как **раздробление семантики морфов** (образование разных слов с помощью одного корня и фонетических вариантов одной морфемы: *вз-вести* (курюк) – *воз-вести* (здание)), встречающийся среди префиксальных слов с корнем *-вес-(ти)* и не встречающийся среди группы с корнем *-пис-(ать)*, служит косвенным доказательством нашей гипотезы.

Данные болгарского языка в общем подтверждают предположение, сделанное на основе фактов русского языка. Принимая во внимание то, что полипрефиксация в болг. языке более развита и разнообразна, чем в русском, основные соотношения сочетаемости префиксов / префиксальных комплексов с обоими корнями, остаются неравными. Большая вариативность префиксальных комплексов на стороне группы слов с корнем *-водя-/вожда-/вежда-*.

Состав и порядок расположения префиксов может обусловить семантику корня, с которым они сочетаются, жестко определить его, в то время как корень не в состоянии жестко задать набор префиксов, с которыми он будет взаимодействовать. Например, БПК *при-под-* может сочетаться только со связанной основой *-ня-/ним-/ым-*, имеющей, по-видимому, значение обладания, владения (всего в нашей базе зафиксировано 12 слов с этими префиксами и основой в разных вариантах: *при-под-нять*, *при-под-ыматься*, *при-под-нимание* и пр.), в то время как эта основа, кроме названных, может сочетаться со множеством БПК: *от-с-* (*от-с-нять*), *под-на-* (*под-на-нимать*), *на-при-* (*на-при-нимать*) и др.

В некоторых случаях сочетания префиксов определяют не конкретный корень, который может с ними сочетаться. Например, наличие в слове БПК *по-раз-* указывает на то, что перед нами, скорее всего, глагол; из 111 слов, имеющих в составе эти префиксы, 103 являются глаголами (например, *по-рас-кидать*, *по-раз-ладиться* и др.), и только 6 и 2 соответственно именами прилагательными и наречиями (*по-раз-говорный*, *по-раз-лично*). Подобным образом практически все БПК, имеющие в составе префикс *по-* в правой позиции (*по-при-*, *по-с-*, *по-у-* и др.), определяют слова, к которым они принадлежат, как глаголы.

На состав и частеречную принадлежность корней иногда влияет не только состав префиксальной пары, но и взаимное расположе-

ние префиксов. Так, например, пара *в-при-* определяет слова, к которым она принадлежит, как наречия (16 случаев из 16: *в-при-труску*, *в-при-прыжку* и др.), а пара с обратным порядком префиксов – *при-в-* образует в основном глаголы (10 случаев из 18: *при-в-нести*, *при-в-стать*), 3 имени существительных (*при-в-кус*, *при-в-несение*), 1 наречие (*при-в-ходяще*), 4 имени прилагательных (*при-в-ходящий*).

Среди триплексов зависимость корня от состава префиксов выражена еще более явно. Например, если мы видим трехпрефиксальное сочетание *воз-про-из-*, то далее следует корень *-вод-* с различными суффиксами (*-и*, *-ство*, *-тельн*); трехпрефиксальный комплекс *при-с-по-* предопределяет следующий за ним корень *-соб-/саб-* также с различными суффиксами (*-ениј*, *-енец*, *-ость*, *-енн* и др.).

Рассмотрим подробнее взаимодействия БПК и корней на примере групп биплексов русского языка с БПК *без-о-* (50 биплексов) и *о-без-* (256 биплексов), *за-по-* (29 биплексов) и *по-за-* (99 биплексов).

Без-о- может сочетаться с 15-ю корнями, *о-без-* – с 45. Этот факт, в общем, согласуется с количеством слов, содержащих оба БПК, – более продуктивный БПК сочетается с большим количеством корней. При более внимательном рассмотрении можно также заметить, что соотношение количества корней с количеством слов, образованных с помощью того или иного БПК, варьируется. *Без-о-* образует в среднем 2.7 слова с каждым из возможных корней, в то время как *о-без-* – 4 слова. У пары *за-по-* – *по-за-* это соотношение 4.1 к 2.2, что противоречит частотным характеристикам, приведенным ранее, в то время как пара *без-о-* – *о-без-* их подтверждает. *О-без-*, словообразовательно более активный, образует в среднем в 1,4 раза больше биплексов с одним корнем, чем менее активный *без-о-*. В паре *за-по-* – *по-за-*, напротив, более словообразовательно активен *по-за-*: он образует в среднем в 1,7 раза больше биплексов на корень, чем менее активный *за-по-*.

Чтобы дополнить получившуюся картину, обратимся к еще одному аспекту взаимодействия БПК и корней, обратному тому, о котором говорилось ранее: сочетаемости одного корня с различными БПК. Просуммировав количество БПК, с которыми могут сочетаться корни, встречающиеся в биплексах, включающих выбранные нами пары БПК, получаем весьма широкий спектр словообразовательной сочетаемости корней – от единственного биплекса, как например, в случае с корнем *-мор(е)-* (он сочетается только с БПК *по-за-* в

единственном биплексе *по-заморски*) и до 42 биплексов, которые могут сочетаться с одним корнем (*-им-* образует биплексы с БПК *пред-при-*, *не-у-*, *пред-под-*, *пере-с-*, *в-на-*, *без-у-*, *вос-при-*, *на-при-*, *на-с-*, *не-в-*, *не-до-*, *не-за-*, *не-об-*, *не-от-*, *не-под-*, *не-по-*, *не-при-*, *не-с-*, *пре-за-*, *пре-по-*, *под-за-*, *под-на-*, *по-с-*, *по-от-*, *по-под-*, *сверх-за-*, *со-на-*, *при-под-*, *про-за-*, *при-за-*, *при-на-*, *от-за-*, *от-с-*, *по-вы-*, *пере-за-*, *пере-на-*, *пере-об-*, *пере-при-*, *за-с-*, *на-за-*, *пере-с-*). В среднем, корни, сочетающиеся с БПК *без-о-*, могут присоединять 6,5 БПК; индивидуальные показатели для каждого из корней варьируются от 1 до 18 БПК. Корни, сочетающиеся с *о-без-*, в среднем присоединяют 26,6 БПК; индивидуальные показатели для каждого из корней варьируются от 1 до 12 БПК. Корни, сочетающиеся с *по-за-*, в среднем сочетаются с 8,4 БПК; индивидуальные показатели варьируются от 5 до 23 БПК. Наконец, корни, сочетающиеся с *за-по-*, в среднем присоединяют 8,1 БПК; индивидуальные показатели для каждого из корней варьируются от 1 до 42 БПК.

В описанной нами картине прослеживается тот факт, что БПК *о-без-* стоит во всех смыслах особняком. Он сочетается с наибольшим количеством корней, однако во всем остальном словообразовательные возможности этой группы слов строго лимитированы. Например, из 63 корней, встречающихся в этой группе, 39 (62 %) могут сочетаться только с *о-без-*. Этот БПК весьма специфичен в выборе корней, к которым он может присоединяться. Все корни, встречающиеся только в сочетании с данным БПК – это корни имен сущ. (*-плод-*, *-рыб(а)-*, *-сахар-*, *-лошад(ь)-* и подобные. Среди остальных корней, то есть тех, которые могут сочетаться не только с БПК *о-без-*, только 4 (*-душ-*, *-суд-*, *-ток-*, *-двиг-*) могут быть квалифицированы как глагольные, в то время как все остальные – также корни существительных (интересно, однако, что конечный результат процесса бипрефиксального словообразования в этих случаях, то есть БПС, зафиксированные в словарях, являются большей частью глаголами). Следовательно, семантика данного БПК (лишить того, что названо мотивирующим словом) предотвращает его сочетаемость с любыми корнями, кроме субстантивных, и кроме того, корни, сочетающиеся с *о-без-* в целом не склонны к образованию полипрефиксальных (или вообще приставочных) производных.

Несомненно, это объясняется тем, что БПК *о-без-* является как бы «застывшим» и грамматически, и семантически. «Застывшим» настолько, что в современной лингвистике он

рассматривается как составной префикс. Семантика его, как обозначено выше, жестко фиксирована и требует присоединения только к определенному классу корней. И более того, теперь мы знаем, что корни, сочетающиеся с этим БПК, имеют значительные трудности, пытаюсь присоединить другие БПК.

Что касается остальных трех групп корней, сочетающихся с БПК *без-о-*, *по-за-* и *за-по-*, то они, очевидно, подобным ограничениям не подвергаются. В группе корней, сочетающихся с БПК *без-о-* только 2 (*-ман-* и *-пил-*) не встречаются больше ни с одним БПК. В группе корней, сочетающихся с БПК *за-по-*, таких корней нет вообще, а в группе корней, сочетающихся с БПК *по-за-*, их 7: *-вчер(а)-*, *-зев-*, *-лет-*, *-оч-*, *-ржав-*, *-мор(е)-* и *-муч-*. Однако среди корней, сочетающихся с *без-о-*, наблюдается другая интересная особенность: из 18 таких корней 9 (*о-бид-*, *об-лак-*, *о-пас-*, *о-пор-*, *об-раз-*, *о-руж-*, *о-снов-*, *обо-рот-*, *об-рок-*) – это связанные корни, потерявшие или почти потерявшие свою семантику и в современном языкознании не выделяющиеся. Они могут выступать в связи с префиксом *о-* или каким-либо другим и в этом случае префикс *без-* лишь превращает комбинированную семантику корня и префикса *о-* в ее противоположность, добавляя значение «отсутствия». Таким образом, значения корней, сочетающихся с данным БПК, гораздо менее специфичны, чем значения корней, сочетающихся с его противоположностью, а значение всей словообразовательной конструкции, включающей БПК *без-о-*, в гораздо большей степени лежит на префиксах, чем в случае с *о-без-*.

Также следует заметить, что ни один корень, встречающийся в сочетании с БПК *без-о-*, не сочетается с *о-без-*, что, на первый взгляд, странно: эти два БПК имеют очень похожую семантику («отсутствия» и «лишения» соответственно) и появления одних и тех же корней в той и в другой группе можно было ожидать. Однако этого не происходит. Отложим объяснение этого факта и обратимся к анализу групп корней, сочетающихся с БПК *за-по-* – *по-за-*.

Данные группы включают корни, которые гораздо более словообразовательно активны, нежели корни, входящие в предыдущие группы. Прежде всего, что касается сочетаемости корней с «титальными» БПК, то есть *за-по-* и *по-за-*, то она почти одинакова (8,1 биплекса на корень в среднем в случае *за-по-* и 8,4 в случае *по-за-*). Сравним это с только что проанализированными группами *без-о-* – *о-без-* (6,5 и 2,6 биплекса на корень в среднем соответственно). Разница очевидна. Единствен-

ная возможность объяснить ее, на наш взгляд, – опять-таки семантическая специфика корней, вовлеченных в ту и другую группы. В случае с *о-без-* корни имеют жестко определенную именную семантику; в случае с *без-о-* такая семантика отсутствует. В группах *за-по-* и *по-за-*, если следовать нашей гипотезе, эта семантика (или любая другая, в сколь-нибудь значительной степени ограничивающая словообразовательную активность корня) также должна отсутствовать. Проверим это предположение.

БПК *за-по-* сочетается всего с 7-ю корнями (*-вед-*, *-луч-*, *-мин-*, *-чив-*, *-дл-*, *-тч-*, *-шив-*). Из этих корней 6 (за исключением *-дл-*) – глагольные. БПК *по-за-* гораздо более активен в комбинаторике, как и можно было предположить исходя из того, что он – один из наиболее частотных в нашей базе. Из 45 корней, к которым он может присоединяться, только 4, а именно *-мор(е)-*, *-ржав-*, *-оч-* и *-вчер(а)-* относятся к неглагольным. Само за себя говорит также то, что эти 4 корня, а также глагольный корень *-муч-* (всего 5 из 45) сочетаются только с БПК *по-за-*. Все остальные корни в данной группе могут присоединять и другие БПК, и часто весьма активно. Следовательно, наше предположение о том, что субстантивные корни вытормаживают полипрефиксальную комбинаторику, является верным. Можно даже сказать и так: чем более семантически и морфологически нагружен корень, тем избирательнее он в выборе БПК.

Также подтверждается гипотеза о несовпадении корней, сочетающихся с «противоположными» БПК – ни один из корней, сочетающихся с *по-за-*, не встречается в сочетании с *за-по-*. То же мы наблюдали, анализируя предыдущие группы корней. Можно сделать, на наш взгляд, достаточно обоснованное предположение о том, что «противоположность» БПК препятствует присоединению одних и тех же корней, даже наиболее словообразовательно активных.

Можно предположить, что, несмотря на поразительное порой многообразие значений префиксов, некое семантическое «ядро», хотя бы и размытое до неопределимости, присутствует в каждом из них. Когда два префикса соединяются вместе, образуя БПК, эти два ядра также сливаются в одно (мы уже определили, весьма приблизительно, эти значения для БПК *без-о-* и *о-без-* как соответственно «отсутствие» и «лишение»; для БПК *за-по-* и *по-за-*, возможно, такими значениями будет соответственно «завершение» и «повторение») и некоторым образом подспудно влияют на то, с какими корнями образовавшийся БПК будет

комбинироваться наиболее охотно. Радикальное изменение этого семантического «ядра» БПК путем постановки его составляющих в обратном порядке приводит к тому, что «противоположный» БПК противится сочетанию с теми корнями, с которыми сочетался его «оппонент», только лишь допуская его в виде исключения, если корень выступает в другом своем значении (ср. *по-о-стыть* – *о-по-стыть*).

Существенный аспект вопроса представляет частеречный состав обеих групп биплексов. В группе с БПК *о-без-* – *без-о-* среди слов с первым из пары БПК не встречается наречий, а среди слов со вторым – глаголов. В группе с БПК *за-по-* – *по-за-* среди слов с первым из БПК совсем нет наречий; что касается слов с *по-за-*, то, хотя эта подгруппа и включает в себя слова всех четырех частей речи, кроме глагола, остальные три представлены буквально единичными случаями.

Таким образом, «противоположные» БПК (то есть *за-по-* и *по-за-*) и т. д., вероятно, испыты-

вают трудности в присоединении к одним и тем же корням. Тот факт, что выбор суффикса в значительной степени определяет частеречную природу слова, неудивителен – суффикс гораздо более грамматический аффикс, нежели префикс. Однако, как было показано выше, выбор префикса, или, точнее, БПК, также в некоторой степени влияет, к какой части речи будет относиться слово, созданное с его помощью (или, если быть более точными, к какой части речи оно *не* будет относиться). Все это подтверждает, что взаимодействие семантики и грамматики, аффиксов и корней, а также аффиксов друг с другом – процесс взаимный и достаточно интенсивный.

SUMMARY

The subject of the article is the analysis of the semantic and lexical-semantic relations between the roots and the multi-prefix complexes in multi-prefix words. The research was based on multi-prefix words of the Russian and Bulgarian languages.

ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82.0

Ж. Л. Раманава

СПЕЦЫЯЛЬНЫЯ ФУНКЦЫІ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ РЭСУРСАЎ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Інфармацыйным рэсурсам у галіне мастацкай літаратуры (ІРМЛ), як і ўсім аб'ектам рэчавага свету, уласціва выкананне пэўных неабходных грамадству функцый, у якіх адлюстроўваюцца іх прызначэнне, асабістыя мэты і задачы.

Функцыі, якія выконваюцца ІРМЛ, прынята падзяляць на агульныя метасістэмныя і спецыяльныя. Агульныя метасістэмныя функцыі – інфармацыйная, кумулятыўная, пошукавая, ідэнтыфікацыйная – аднолькавыя для усіх відаў інфармацыйных рэсурсаў (ІР) увогуле і для ІРМЛ як часткі метасістэмы ІР, у прыватнасці. Спецыяльныя функцыі розных відаў ІР значна адрозніваюцца паміж сабой, і менавіта яны дазваляюць убачыць адметнасць, выключнасць і своеасабліасць тых ці іншых інфармацыйных рэсурсаў, даць іх характарыстыку і выявіць іх спецыфіку.

Спецыяльныя функцыі галіновых ІР – прадмет дыскусійны. Спрэчкі вядуцца ў першую

чаргу вакол пытання аб суадносінах функцый, якія выконваюцца непасрэдна галіной, абслугоўваемай інфармацыйнымі рэсурсамі, і асабістых, уласных функцый інфармацыйных рэсурсаў.

У літаратуры існуе падыход, адпаведна якому функцыі абслугоўваемай галіны механічна пераносяцца на той від дзейнасці, які гэтую галіну абслугоўвае. Іншы пункт гледжання на дадзеную праблему прапанавала Н. А. Сляднева [7, с. 187–195], якая лічыць, што прамы перанос функцый абслугоўваемай галіны некарэктны і што ў дадзеным выпадку трэба гаварыць аб дзвюх групам функцый у адносінах да абслугоўваемага віду дзейнасці – аб функцыях абслугоўвання і функцыях рэдуплікацыі.

Гэты падыход уяўляецца нам найбольш мэтазгодным і ў дачыненні да функцыянальнай структуры ІРМЛ азначае наступнае. ІРМЛ выконваюць функцыі абслугоўвання ці, інакш кажучы, інфармацыйнага забеспячэння ў дачы-

ненні да мастацкай літаратуры. Ім уласцівы тыя ж функцыі, што і мастацкай літаратуры. Адна-часова і мастацкая літаратура выконвае і тыя функцыі, якія ўласцівы яе інфармацыйным рэсурсам. Паяснім дадзеныя палажэнні больш падрабязна.

Галоўнымі функцыямі любых галіновых рэсурсаў з'яўляюцца функцыі падтрымкі ці абслугоўвання той сістэмы, да якой яны маюць дачыненне, паколькі асноўнымі задачамі галіновых ІР выступаюць назапашванне, захаванне і распаўсюджванне ведаў, якія былі створаны ў нетрах пэўнай галіны, каб гэтыя веды маглі служыць для далейшага яе развіцця. Ю. М. Сталяроў назваў гэтыя функцыі сапартнымі [11, с. 25], Н. А. Сляднёва аналагічныя функцыі называе функцыямі абслугоўвання [7, с. 191–192].

Для ІРМЛ такія функцыі, на нашу думку, таксама з'яўляюцца асноўнымі, бо яны скіраваны на дапамогу мастацкай літаратуры ў ажыццяўленні яе асноўных мэт і задач, а значыць, на забеспячэнне яе жыццядзейнасці. Першую групу функцый – функцый абслугоўвання называем функцыямі інфармацыйнага забеспячэння, паколькі дадзеная назва больш адпавядае той ролі, якую яны выконваюць у адносінах да абслугоўваемага віду дзейнасці.

Наступная група ўключае функцыі самой мастацкай літаратуры як галіны дзейнасці (іх можна лічыць характэрнымі і для яе інфармацыйных рэсурсаў) і ўласныя функцыі ІРМЛ, якія выконваюцца таксама мастацкай літаратурай.

Апошняя група функцый уяўляе сабой функцыі рэдуплікацыі [7, с. 192–194].

Схематычна функцыі ІР мастацкай літаратуры можна прадставіць наступным чынам:

Функцыі інфармацыйнага забеспячэння	Функцыі рэдуплікацыі	
	Функцыі мастацкай літаратуры, характэрныя і для яе інфармацыйных рэсурсаў	Функцыі інфармацыйных рэсурсаў мастацкай літаратуры, характэрныя і для самой мастацкай літаратуры
1. Функцыя інфармацыйнага забеспячэння навукі 2. Функцыя інфармацыйнага забеспячэння адукацыі 3. Функцыя інфармацыйнага забеспячэння прафесійнай сферы 4. Функцыя інфармацыйнага забеспячэння шырокага кола карыстальнікаў	1. Эстэтычныя 2. Адукацыйныя 3. Пазнавальная 4. Развіццёвая. 5. Выхаваўчая 6. Духоўна-камунікатыўная 7. Эмацыянальная 8. Этнагенетычная 9. Геданістычная	1. Мемарыяльная 2. Папулярызатарская 3. Аксіялагічная 4. Бібліятэрапеўтычная 5. Генерацыйная

Разгледзім падрабязна функцыі інфармацыйнага забеспячэння.

Функцыя інфармацыйнага забеспячэння навукі – здольнасць ІР мастацкай літаратуры

прадастаўляць карыстальнікам навуковую інфармацыю і каштоўны матэрыял, неабходны для навуковых даследаванняў. У першую чаргу такую інфармацыю ўтрымліваюць навуковыя акадэмічныя і неакадэмічныя выданні мастацкай літаратуры. Кожнае з іх абавязкова ўтрымлівае штосьці істотна новае для даследчыкаў літаратуры і з'яўляецца крыніцай фактаграфічнай і бібліяграфічнай інфармацыі.

Сярод бібліяграфічных рэсурсаў такую функцыю выконваюць навукова-дапаможныя бібліяграфічныя прадукты: агульнагаліновыя, тэматычныя, персанальныя, праблемна-тэматычныя, жанравыя, якія прызначаны задавальняць патрабаванні навуковага вывучэння літаратуры. Навукова-дапаможная бібліяграфічная прадукцыя садзейнічае даследаванню і падрыхтоўцы навуковых выданняў, твораў мастацкай літаратуры.

Функцыю інфармацыйнага забеспячэння навукі выконваюць і агульныя паказальнікі («Летапіс друку»), у якіх прадстаўлены звесткі аб усіх выданнях, што выйшлі з друку на тэрыторыі пэўнай краіны; галіновая рэтраспектыўная і перспектыўная бібліяграфічная прадукцыя. Рэтраспектыўныя паказальнікі арыентуюць карыстальнікаў у дакументных масівах за пэўны ўліковы перыяд. Інфармацыя, змешчаная ў іх, адрозніваецца паўнатай і дакладнасцю. Такія бібліяграфічныя прадукты вельмі карысныя для даследчыкаў літаратуры, якія імкнуцца вылучыць літаратуру па пэўнай тэме за працяглы перыяд часу, але інфармацыю аб новых выданнях патрэбна шукаць перш за ўсё ў бягучых агульных паказальніках. Перспектыўная бібліяграфічная прадукцыя таксама карыс-

ная для навукоўцаў, бо яна даводзіць да ведама карыстальнікаў звесткі аб яшчэ не выдадзеных, а толькі рыхтуючыхся да выдання дакументах. Гэтая інфармацыя не з'яўляецца поўнаасцю дакладнай, але яна вельмі карысная для навукоўцаў, бо дазваляе зазірнуць у будучае дакументальнага патоку і загадзя арыентавацца ў ім. Такім чынам, выкарыстанне ўсіх відаў бібліяграфічнай прадукцыі дазваляе максімальна поўна арыентавацца як у патоку новай літаратуры, так і ў масіве літаратуры за даволі працяг-

лы адрэзак часу, што дапамагае навукоўцам усебакова і шматаспектна даследаваць праблему і бачыць прабелы ў яе вывучэнні.

Функцыя інфармацыйнага забеспячэння адукацыі – здольнасць ІР мастацкай літаратуры забяспечваць работнікаў адукацыйнай сферы інфармацыяй, неабходнай ім для ажыццяўлення вучэбнага працэсу. Да першасных выданняў, што ажыццяўляюць дадзеную функцыю, адносяцца як асобныя масавыя літаратурна-мастацкія выданні, так і літаратурна-мастацкія выданні, якія выходзяць у складзе спецыяльных серый і ўтрымліваюць творы, вывучаемыя ў навучальных установах. Напрыклад, у серыі «Школьная бібліятэка» выдаюцца творы, якія ўключаны ў школьную праграму і абавязковыя для вывучэння.

У асяроддзі другасных інфармацыйна-бібліяграфічных выданняў гэтую функцыю выконваюць рэкамендацыйныя бібліяграфічныя выданні, прызначаныя для інфармацыйнага забеспячэння выкладчыкаў, настаўнікаў літаратуры сярэдняй школы, студэнтаў-філолагаў і інш. Некаторыя рэкамендацыйныя дапаможнікі маюць канкрэтнае мэтавае прызначэнне: у дапамогу пазакласнай рабоце са школьнікамі, для тых, хто вывучае спецкурсы, прымае ўдзел у спецсемінарах. Гэту функцыю таксама выконваюць бібліяграфічныя спісы, змешчаныя ў вучэбна-метадычных і навукова-метадычных дапаможніках, і семінарыі – комплексныя бібліяграфічныя і вучэбна-метадычныя (навукова-метадычныя) дапаможнікі. У іх прапануецца значная колькасць тэм для вывучэння і распрацоўкі. Па кожнай тэме даюцца прыблізны план яе распрацоўкі, метадычныя указанні да яе і бібліяграфічныя спісы літаратуры. Семінарыі могуць выкарыстоўвацца студэнтамі-філолагамі, выкладчыкамі як у вучэбнай, так і ў навуковай рабоце, а таксама чытачамі, якія паглыблена займаюцца літаратурнай самаадукацыяй.

Функцыя інфармацыйнага забеспячэння прафесійнай сферы – здольнасць ІР мастацкай літаратуры забяспечваць неабходнай інфармацыяй прадстаўнікоў прафесійнай сферы, звязанай з літаратурнай камунікацыяй – бібліяграфам, рэдактарам, журналістам, перакладчыкам, літаратурным агентам і інш. Гэтую функцыю ў першую чаргу выконваюць навукова-масавыя і каменціраваныя масавыя выданні мастацкай літаратуры, а таксама другасныя крыніцы інфармацыі – у першую чаргу рэкамендацыйныя бібліяграфічныя паказальнікі, прыкніжныя і прыартыкульныя спісы літаратуры.

Функцыя інфармацыйнага забеспячэння шырокага кола карыстальнікаў – здольнасць ІР мастацкай літаратуры прадастаўляць тэксты твораў мастацкай літаратуры шырокаму колу чытачоў, для якіх чытанне мастацкай літара-

туры з'яўляецца сродкам прыемнага і рацыянальнага правядзення вольнага часу, атрымання асалоды, задавальнення асабістых эстэтычных, духоўных, інтэлектуальных патрэбнасцей.

Рэкамендацыйныя бібліяграфічныя выданні выконваюць дадзеную функцыю, прадастаўляючы бібліяграфічныя спісы першасных выданняў, якія суправаджаюцца рэкамендацыйнымі характарыстыкамі і прызначаюцца шырокаму колу карыстальнікаў для дапамогі ім у працэсах адукацыі, самаадукацыі і правядзення вольнага часу. Уся сукупнасць рэкамендацыйнай бібліяграфічнай прадукцыі цэласна адлюстроўвае мастацкую літаратуру, задавальняе розныя аспекты інтарэсу чытачоў да яе (жанравы, персанальны, тэматычны, гісторыка-літаратурны і інш.) і мае магчымасць задавальняць інтарэсы ўсіх асноўных катэгорый чытачоў.

Акрамя таго, падрыхтаваныя чытачы могуць выкарыстоўваць і прадукцыю навукова-дапаможнай бібліяграфіі, якая мае магчымасць даваць поўную інфармацыю і задавальняць у поўнай меры тыя ці іншыя бакі чытацкіх інтарэсаў.

Разгледзім функцыі рэдуплікацыі. Спачатку звернемся да функцый мастацкай літаратуры, уласцівых таксама і яе інфармацыйным рэсурсам.

Эстэтычная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры задавальняць патрэбу ў прыгожым, даваць эстэтычную асалоду, спрыяць уздыму эстэтычных пачуццяў, эмоцый, развіваць эстэтычны густ і ідэал.

Рэкамендацыйныя бібліяграфічныя прадукты выконваюць эстэтычную функцыю праз адбор, групуюку і рэкамендацыйную характарыстыку, якія садзейнічаюць цэласнаму эстэтычнаму ўспрыманню твораў, фарміраванню эстэтычнай свядомасці і густу.

Духоўна-камунікатывная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры, у адрозненне ад іншых ІР, наладжваць духоўныя кантакты паміж пісьменнікам і яго чытачамі, паміж мінулым, сучаснасцю і будучыняй.

Наладжванню духоўных кантактаў спрыяюць і выданні навукова-дапаможнай і, у большай ступені, рэкамендацыйнай бібліяграфічнай прадукцыі, задачай якіх з'яўляецца пасрэдніцтва паміж творами мастацкай літаратуры і чытачом.

Адукацыйная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры дапамагаць карыстальнікам авалодваць новымі творами, адчыняць для сябе свет мастацкай літаратуры, павышаць адукацыйны ўзровень. Садзейнічае гэтакім рэкамендацыйна-бібліяграфічнай прадук-

цыя, якая праз свае сродкі: навуковы адбор, групоўку, асобую методыку рэкамендацыі твораў (абаліраецца на даныя літаратурнаўства і будзеца з улікам узроставых і псіхалагічных асаблівасцей розных груп чытачоў, іх адукацыйнага ўзроўню) і навукова-дапаможны апарат стварае шырокае інфармацыйнае поле для авалодвання новымі мастацкімі вобразамі, дапамагае сістэматычнаму і планамернаму вывучэнню мастацкай літаратуры, удумліваму чытанню.

Пазнавальная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры служыць своеасаблівым сродкам пазнання чалавека, яго псіхікі і навакольнага сусвету. Не з’яўляючыся навуковай, мастацкая літаратура пры дапамозе вобразна-мастацкага адлюстравання рэчаіснасці здольна да паказу глыбін чалавечай псіхікі, унутраных матываў яго ўчынкаў, фіксацыі найтанчэйшых душэўных рухаў. Яна сапраўды выконвае функцыі чалавеказнаўства.

З мастацкай літаратуры можна даведацца і аб розных навуковых фактах і гіпотэзах, адкрыццях, аб жывой і нежывой прыродзе, гістарычных падзеях і г. д. Усё гэта дапамагае чалавеку пазнаваць самога сябе, іншых людзей і навакольны свет.

Рэкамендацыйная бібліяграфічная прадукцыя дапамагае пазнанню мастацкай літаратуры, даводзячы да ведама чытача розныя звесткі аб мастацкіх творах, жыцці і дзейнасці пісьменнікаў. Папулярныя бібліяграфічныя энцыклапедыі, напрыклад, самі з’яўляюцца крыніцай цікавай інфармацыі, знаёмяць чытачоў з сучасным пунктам гледжання на тыя ці іншыя літаратурныя творы і з’яўляюцца крыніцай пазнання.

Развіццёвая функцыя – гэта здольнасць ІР мастацкай літаратуры рабіць уплыў на развіццё лагічнага і вобразнага мыслення, інтэлектуальных і творчых здольнасцей праз інтэнсіфікацыю работы розуму ў працэсе чытання, аналітычнае асэнсаванне зместу літаратурнага твора, абуджэнне фантазіі.

Акрамя таго, працэс чытання ІР мастацкай літаратуры спрыяе развіццю здольнасцей да пераказу, чытач навучаецца ўжываць у сваёй пісьмовай і вуснай мове мастацкія вобразы, павышаецца яго пісьменнасць і ўдасканалваецца яго вусная і пісьмовая мова.

Развіццёвая функцыя ўласціва і другасным ІР. Яна выконваецца рэкамендацыйнымі бібліяграфічнымі паказальнікамі, якія здольны фарміраваць і развіваць чытацкі густ, інтарэсы і патрэбнасці, узнімаць іх на больш высокі ўзровень, стымуляваць і развіваць духоўныя патрэбнасці чалавека.

Выхаваўчая функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры рабіць уплыў на фарміраванне сістэмы маральных прынцыпаў, унутраных ідэйных перакананняў, агульначалавечых і нацыянальных каштоўнасцей, якімі кіруюцца людзі ў штодзённым жыцці, нацыянальнай свядомасці і патрыятызму.

Рэкамендацыйныя бібліяграфічныя прадукты таксама выконваюць выхаваўчую функцыю. Гэта праяўляецца ў тым, што яны садзейнічаюць выхаванню маральных якасцей чалавека праз папулярныя лепшыя мастацкія творы, прасякнутыя ідэямі агульначалавечай этыкі і маралі. Рэкамендацыйная характарыстыка гэтых твораў дае магчымасць рабіць выхаваўчае ўздзеянне на чытача і накіроўваць яго выбар. Акрамя таго, рэкамендацыйная бібліяграфічная прадукцыя здольна выхоўваць культуру чытання і ўспрымання мастацкіх твораў, інфармацыйную культуру асобы.

Эмацыянальная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры да абуджэння эмоцый, пачуццяў, жадання падзяліцца імі з акружаючымі [8, с. 32].

У сферы другасных ІР гэтая функцыя ўласціва рэкамендацыйным бібліяграфічным паказальнікам, для якіх характэрна эмацыянальная насычанасць паведамленняў, што выклікае водгук у карыстальнікаў. Сам характар мастацкай літаратуры патрабуе эмацыянальна афарбаванай іх характарыстыкі. Нельга папулярна раваць твор, выклікаць да яго інтарэс без ясна выказаных эмацыянальных адносін да твора, без жывога і вобразнага расказу аб ім. Адна з задач рэкамендацыйнай бібліяграфічнай прадукцыі – выклікаць эмацыянальны водгук чытача на той ці іншы твор і тым самым звярнуць увагу на яго, зацікавіць ім, пабудзіць да чытання.

Этнагенетычная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры быць духоўнай скарбніцай кожнай нацыі, захоўваць і ўвекавечваць нацыянальныя традыцыі, звычаі, мову, духоўныя каштоўнасці кожнай нацыі.

Дадзеная функцыя ўласціва і другасным ІР. Навукова-дапаможная і рэкамендацыйная бібліяграфічная прадукцыя служыць сродкам кумуляцыі і інфармацыйнага забеспячэння чытачоў крыніцамі мастацка-вобразнай інфармацыі этнагенетычнага характару. Рэкамендацыйныя паказальнікі арыентуюць чытача ў гэтых крыніцах, прадастаўляюць яго ўвазе найбольш каштоўныя з іх, а навукова-дапаможныя паказальнікі, асабліва рэтраспектыўнага характару, даюць карыстальніку магчымасць убачыць усё багацце нацыянальнага духу, характару і побыту, увасобленае ў творах мастацкай літаратуры.

Геданістычная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры забяўляць, прыносіць асалоду, быць сродкам адпачынку, цікавага і прыемнага выкарыстання вольнага часу.

У асяроддзі другасных ІР такую функцыю выконваюць рэкамендацыйныя бібліяграфічныя паказальнікі, якія з'яўляюцца сродкам інфармацыйнага абвешчання карыстальнікаў аб забяўляльным характары твораў мастацкай літаратуры, аб іх рэкрэацыйных магчымасцях. Лепшыя бібліяграфічныя паказальнікі, што падрыхтаваны творчымі і таленавітымі бібліёграфамі, якія выказваюць на іх старонках асабістыя меркаванні, назіранні і пачуцці аб прачытаных мастацкіх творах, і самі з'яўляюцца сродкам адпачынку і прыемнага правядзення вольнага часу. Характэрна гэта ў першую чаргу для рэкамендацыйных паказальнікаў так званых «гібрыдных» ці «пагранічных» жанраў: папулярных энцыклапедый, аглядаў і інш.

Уласныя функцыі ІР мастацкай літаратуры можна ахарактарызаваць наступным чынам.

Мемарыяльная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры выступаць у якасці крыніцы захавання і ўвекавечвання гістарычных звестак аб развіцці грамадства, жыцці і дзейнасці розных гістарычных асоб, здольнасць служыць помнікамі быту і культуры, звычайна пэўнай гістарычнай эпохі.

Для крыніц другаснай інфармацыі мемарыяльная функцыя заключаецца ў захаванні і перадачы ад аднаго пакалення людзей да іншых духоўнай спадчыны сусветнай цывілізацыі, заключаючай у творах мастацкай літаратуры. Найбольшае ўвасабленне мемарыяльная функцыя знаходзіць у навукова-дапаможнай бібліяграфічнай прадукцыі, якая найбольш поўна і ўсебакова адлюстроўвае творы мастацкай літаратуры (што характэрна і для рэкамендацыйна-бібліяграфічнай прадукцыі).

Папулярызатарская функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры папулярываць сваімі сродкамі творчасць розных пісьменнікаў, розныя літаратурныя жанры, выклікаць цікавасць да іх і жаданне чытаць іншыя творы пэўных пісьменнікаў ці жанраў.

Папулярызатарская функцыя выконваецца ўсімі відамі рэкамендацыйных бібліяграфічных паказальнікаў – тэматычнымі, персанальнымі, жанравымі, агульналітаратурнымі. Увогуле, папулярызатарская функцыя – адна з найважнейшых і арганічных функцый рэкамендацыйнай літаратурнай бібліяграфіі і найбольш моцна працяўляецца ў яе інфармацыйнай прадукцыі.

Аксіялагічная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры рабіць уплыў на фарміраванне духоўнай культуры грамадства, выбар

прыярытэтных каштоўнасных арыентацый і маральных каштоўнасцей.

Дадзеная функцыя ўласціва рэкамендацыйна-бібліяграфічным рэсурсам у галіне мастацкай літаратуры, якія здольны рабіць уплыў на фарміраванне духоўнай культуры грамадства пры дапамозе наступных сродкаў: рэкамендацыйныя анатацыі, адбор і папулярываць твораў, дзе адлюстроўваюцца і прапагандуюцца высокія чалавечыя і нацыянальныя ідэалы, якія складаюць духоўны скарб чалавечтва і здольны найбольш паспяхова фарміраваць асобу чалавека.

Бібліятэрапеўтычная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры выступаць сродкам тэрапеўтычнай дапамогі для сваіх карыстальнікаў. Чытанне пэўных мастацкіх твораў у цяжкія моманты жыцця здольна зняць псіхалагічную напружанасць, стрэс, даць адпачынак душы і розуму. Знаёмства з творамі, у якіх героі апынуліся ў сходных з чытачом жыццёвых абставінах дапамагае знайсці правільны выхад са складанага становішча, умацаваць волю, падараваць жаданне змагацца і перамагаць калізіі лёсу, навучыць заўсёды паступаць прыгожа і высакародна. Чытанне мастацкай літаратуры – гэта свайго роду хуткая псіхалагічная дапамога тым, хто апынуўся ў цяжкіх жыццёвых абставінах і не мае жадання або магчымасці звярнуцца за дапамогай да спецыялістаў ці блізкіх людзей.

Дадзеная функцыя ўласціва і рэкамендацыйным бібліяграфічным рэсурсам. Яны здольны служыць сродкам арыентацыі ў бібліятэрапеўтычных магчымасцях мастацкай літаратуры, у цікавай форме інфармаваць карыстальнікаў аб тых творах, чытанне якіх можа аказаць псіхалагічную дапамогу. Акрамя таго, самі крыніцы рэкамендацыйнай бібліяграфічнай інфармацыі могуць рабіць бібліятэрапеўтычнае ўздзеянне на сваіх чытачоў.

Генерацыйная функцыя – здольнасць ІР мастацкай літаратуры, як першасных, так і другасных, служыць асновай для стварэння на іх аснове якасна іншых ІР: бібліяграфічных паказальнікаў, літаратуразнаўчых і літаратурнакрытычных прац, вучэбных дапаможнікаў, хрэстаматый, кніг для чытання і інш.

Такім чынам, ІРМЛ уласціва выкананне шматлікіх спецыяльных функцый, якія неабходна разглядаць на двух узроўнях: 1) функцыі інфармацыйнага забеспячэння розных сфер чалавечай дзейнасці, 2) функцыі рэдуплікацыі. Гэты падыход дазваляе пазбавіцца ад прамога пераносу функцый, уласцівых мастацкай літаратуры як віду дзейнасці, на яе інфармацыйныя рэсурсы і дакладна вызначыць іх наменклатуру і змест.

ЛІТАРАТУРА

1. Бавин С. П. Популярная литературная библиография и информационная культура личности : монография. М., 1996.
2. Библиография художественной литературы и литературоведения. М., 1985.
3. Давыдова М. И. Библиография художественной литературы и литературоведения: объект, специфика, функции, научная основа : лекция. М., 2002.
4. Давыдова М. И. Рекомендательная литературная библиография как средство формирования художественной культуры общества. М., 1993.
5. Кушнаренко Н. Н. Документоведение. 4-е изд., испр. Киев, 2003.
6. Лазарук М. А. Навучанне і вихаванне творчасьцю: Педагогічныя роздумы і пошукі. Мн., 1994.
7. Сляднева Н. А. Библиография в системе Универсума человеческой деятельности: Опыт системно-деятельностного анализа. М., 1993.
8. Соколов А. В. Информационный подход к документальной коммуникации. Л., 1988.
9. Соколов А. В. Уровни теоретического обобщения библиотечно-библиографического знания // Социально-информационные проблемы библиотековедения и библиографоведения. Л., 1986. С. 10–32.
10. Справочник библиографа. СПб., 2002. Серия «Библиотека».
11. Столяров Ю. Н. Документный ресурс : учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.

SUMMARY

The article deals with the issue of differentiating the functions of information resources of fiction. The author asserts that the information resources (IR) under study may perform two types of functions: metasystemic, which cover IR of all braches of knowledge, as special, which can be used only for IR fiction.

РЭФЭРАТЫ

УДК 37.013.42

Завадская Ж. Я. Структура і крытэрыі сацыяльнай сталасці асобы // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 3–8.*

Аналізуюцца існуючыя ў псіхалага-педагагічнай навуцы падыходы да вызначэння структуры сацыяльнай сталасці як асобнага ўтварэння, даецца іх ацэнка, абгрунтоўваецца аўтарскі падыход да выяўлення структурных кампанентаў і характарыстываючых іх сутнасных прымет.

Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 37.017.4

Крыкала А. Ю. Генезіс праблематыкі фарміравання грамадзянскасці ў філасофскай і псіхалага-педагагічнай літаратуры // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 9–14.*

Даследуюцца філасофскі і псіхалага-педагагічны падыходы да праблемы фарміравання грамадзянскасці. Праводзіцца аналіз сучасных даследаванняў па праблеме грамадзянскага выхавання моладзі, выкананых ва ўмовах гуманізацыі і дэмакратызацыі грамадства. Падкрэсліваецца, што ідэалагічныя погляды мысліцеляў, іх разуменне сутнасці ідэалу чалавека, пабудовы грамадства ўплываюць на змяненне тэорыі выхавання грамадзянскасці.

Бібліягр.– 14 назваў.

УДК 37.02:378

Пунчык В. М. Семантычная сетка дыдактычных паняццяў як аснова працэсу іх фарміравання ў студэнтаў // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 15–18.*

Прапанаваны падыход да пабудовы сістэмы дыдактычных паняццяў на аснове семантычнай мадэлі арганізацыі ведаў. Выяўлены асноўныя асаблівасці дыдактычных паняццяў, ажыццёўлены структурны аналіз іх зместу, пабудавана семантычная сетка дыдактычных паняццяў, вызначана сістэма асноўных дыдактычных паняццяў.

Рыс.– 1. Табл.– 2. Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 378.14–057.87

Арцямёнак К. М. Дыягнастычная кампетэнтнасць студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў як сістэма // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 19–23.*

Прадстаўляецца інтэгратыўная характарыстыка дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта ў сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў. Мадэліруецца структура, склад і ўзроўні дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнта на аснове акмеяграфічнага апісання.

Рыс.– 1. Табл.– 2. Бібліягр.– 13 назваў.

УДК 371.135

Азарка Н. М. Праяўленне суб'ектыўных якасцей настаўніка // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 23–26.*

Аналізуюцца ўплыў суб'ектных якасцей настаўніка пачатковай школы на развіццё суб'ектнага і суб'ектыўнага патэнцыялу асобы дзіцяці. Выказваецца гіпотэза, што стыль педагагічнай дзейнасці настаўніка пачатковай школы, які інтэгруе суб'ектныя якасці, забяспечвае ўсеагульную ўзгодненасць індывідуальнасці з патрабаваннямі асяроддзя.

Бібліягр.– 5 назваў.

УДК 37.034

Ярмоліч С. Я. Сутнасць фарміравання маральна-прававых уяўленняў малодшых школьнікаў // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 26–31.*

Раскрываецца сэнс тэрміна «ўяўленне», узаемадзеянне маральных і прававых норм, кваліфікуюцца падыходы вучоных да механізму фарміравання ўяўленняў, вызначаюцца функцыі маральна-прававых уяўленняў у фарміраванні асобы. Паказваецца працэс фарміравання маральна-прававых уяўленняў, роля ў ім псіхічных працэсаў, выдзяляюцца яго кампаненты. Прадстаўлена ўласная мадэль фарміравання маральна-прававых уяўленняў.

Бібліягр.– 11 назваў.

УДК 786.2:37.036

Сахарова В. М. Фартэпіяны цыкл п'ес П. І. Чайкоўскага «Дзіцячы альбом» і асаблівасці яго ўспрымання вучнямі // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 31–35.*

Аналізуюцца асаблівасці ўспрымання вучнямі фартэпіянага цыкла «Дзіцячы альбом» П. І. Чайкоўскага, разглядаюцца творчыя формы і метады працы з ім. Прапануецца комплекс заданняў, які садзейнічае фарміраванню і гарманічнаму развіццю асобы музыканта.

Бібліягр.– 2 назвы.

УДК 37(091)

Паршута Н. Дз. Увядзенне ўсеагульнай пачатковай адукацыі на тэрыторыі Беларусі (1905–1917 гг.) // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 35–37.*

Разглядаюцца асаблівасці ўвядзення ўсеагульнай пачатковай адукацыі ў Беларусі ў 1905–1917 гг. Адзначаецца, што ў Магілёўскай, Мінскай і Віцебскай губернях пашырэнне сеткі пачатковых навучальных устаноў праходзіла больш хуткімі тэмпамі ў параўнанні з Віленскай і Гродзенскай губернямі.

Табл.– 1. Бібліягр.– 11 назваў.

УДК 37(091)

Федарук Н. А. Некаторыя асаблівасці выкладання фізікі ў сярэдніх навучальных установах Беларусі ў другой палове XIX ст. // *Весці БДПУ. 2006. № 3. Серыя 1. С. 37–41.*

У гістарычным аспекце разглядаецца працэс развіцця фізікі як агульнаадукацыйнай дысцыпліны ў гімназіях і рэальных вучылішчах Беларусі ў другой палове XIX ст. Аналізуюцца вучэбныя планы і праграмы, раскрываюцца асноўныя формы, прыемы і метады навучання. Асаблівая ўвага ўдзяляецца пытанню выкарыстання эксперыменту ў выкладанні фізікі.

Бібліягр.– 36 назваў.

УДК 378(4)

Сяргеева Ю. І. Фарміраванне еўрапейскай прасторы вышэйшай адукацыі: нарматыўна-прававы аспект // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 41–44.*

Каменціруецца працэс стварэння Еўрапейскай прасторы вышэйшай адукацыі, што закранае інтарэсы краін Рэгіёну Еўропы ЮНЕСКА, да якіх адносіцца і Рэспубліка Беларусь. Разглядаюцца асноўныя міжнародныя дакументы, што сталі асновай працэсу пабудовы агульнаеўрапейскай прасторы вышэйшай

адукацыі. Выкладанне матэрыялу ў храналагічнай паслядоўнасці дае магчымасць прасачыць развіццё асноўных прынцыпаў Балонскага працэсу, які з'яўляецца буйнамаштабнай стратэгіяй рэфармавання вышэйшай адукацыі ў сучасных умовах развіцця сусветнай супольнасці.

Табл. 1. Бібліягр.– 7 назваў.

УДК 159.922

Шлыкава Т. Ю. Канцэптуальныя падыходы да вывучэння ўсведамлення // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 44–48.*

Аналізуюцца працы айчыннай і замежнай псіхалогіі, прысвечаныя вывучэнню характарыстык усведамлення. Канстатуюцца недастатковыя распрацоўка зместу ўсведамлення наогул і ў старэйшым падлеткавым узросце ў прыватнасці. У артыкуле робіцца спроба пераадолець гэты недахоп.

Бібліягр.– 44 назвы.

УДК 159.923

Юрачкіна Т. С. Узроўневыя ўзаемадзеянні крэатыўнасці і інтэлекту як мадэратар праяўлення асобасных рыс // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 49–51.*

Абагульняюцца эмпірычныя даныя па тэсціраванні студэнтаў БДПУ і БНТУ. Выяўлены асобасныя рысы, праяўленне якіх звязана з узроўнем інтэлекту або крэатыўнасці студэнтаў, а таксама шэраг асобасных рыс, праяўленне якіх дэтэрмінавана ўзроўневым узаемадзеяннем інтэлекту і крэатыўнасці. Гэта дазваляе вырашыць некаторыя супярэчнасці, назапашаныя ў псіхалагічнай навуцы.

Табл.– 1. Бібліягр.– 5 назваў.

УДК 159.923–057.87

Юрачкіна Т. С. Асаблівасці сувязей крэатыўнасці з інтэлектуальнымі і асобаснымі характарыстыкамі студэнтаў розных профіляў навучання // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 52–54.*

Прыводзяцца рэзультаты карэляцыйнага даследавання. Выяўлены адрозненні ў характары сувязей крэатыўнасці з інтэлектам і асобаснымі рысамі студэнтаў, абумоўленыя профілем навучання. Выведзены сувязі, характэрныя для навуковай і мастацкай творчасці. Эмпірычна абгрунтавана неабходнасць рознай арганізацыі вучэбнага працэсу і спецыяльных заняткаў, накіраваных на павышэнне ўзроўню крэатыўнасці ў групах студэнтаў з розным профілем навучання.

Бібліягр. – 10 назваў.

УДК 159.942

Березовская Т. П. Псіхалогічныя асаблівасці развіцця эмацыянальнай сферы акцёраў у сцэнічнай дзейнасці // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 55–58.*

Рассматриваются основные концепции изучения психологических особенностей развития эмоциональной сферы актёров в сценической деятельности. Дается анализ психологической и искусствоведческой литературы по данной проблеме, характеристика основных теоретических подходов, необходимых для исследования особенностей эмоций и чувств актёров. Делается вывод, что для успешного освоения актёрской деятельности необходимо высокий уровень эмоционального развития личности.

Бібліягр.– 15 назв.

УДК 159.99

Мнишкур Е. С. Интеракция в ракурсе социальной микросреды как объект зарубежных психологических исследований // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 58–60.*

Представлен системный анализ достижений зарубежных социально-психологических исследований проблемы взаимосвязи социальной микросреды и человека. Результатом их интеракции становится такое формирование человека, которое выводит его на высший уровень развития и как индивида, и как личность, и как субъекта деятельности.

Бібліягр.– 10 назв.

УДК 159.922.6

Гончарова С. С. Психологическое преодоление ситуации потери в раннем юношеском возрасте // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 60–65.*

Анализируются понятия «горе» и «потеря», подходы к их определению. Рассматриваются способы психологического преодоления ситуации потери в раннем юношеском возрасте (14–17 лет). Обсуждаются результаты исследования переживания ситуации потери (смерти близкого).

Бібліягр.– 18 назв.

УДК 159.922–057.87

Климович Е. А. Нормативность репрезентации категории рода в сознании студентов в русском и французском языках // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 65–68.*

Рассматриваются особенности владения категорией рода имен существительных русско-французскими билингвами в искусственных условиях обучения. Адекватная репрезентация категории рода в сознании студентов является одним из самых заметных показателей сформированности чувства языка. Экспериментальное исследование выявляет разницу владения категорией рода в родном и иностранном языках.

Бібліягр. – 5 назв.

УДК 159.922.7

Азарына Т. Ю. Успрымання дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту персанажаў казак розных народаў // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 68–71.*

Даказваецца, што ўспрымання дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту герояў беларускіх, рускіх і японскіх народных казак дыферэнцыравана. Персанажаў японскіх народных казак як людзей, так і жывёл старэйшыя дашкольнікі ўспрымаюць менш адэкватна, чым персанажаў беларускіх і рускіх народных казак.

Мал.– 2. Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 37.013.77

Смашная С. М. Псіхалага-педагагічныя ўмовы аптымізацыі працэсу навучання замежнай мове ў неспецыялізаванай ВНУ // *Весці БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 71–73.*

Разглядаюцца тэарэтычныя і метадычныя асновы прымянення тэхналогіі нейра-лінгвістычнага праграміравання на занятках па замежнай мове. Аналізуюцца тэарэтыка-эмпірычныя даныя, атрыманыя пры эксперыменце. Пацвярджаецца эфектыўнасць прымянення сучасных псіхалага-педагагічных тэхналогій у практыцы навучання замежнай мове ў неспецыяльнай ВНУ.

Мал.– 4.

УДК 81'373

Трофимович Т. Г. Ономазиологическая структура наименования и возможности ее выявления во фразеологических единицах различных типов // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 74–77.

Фразеологические единицы анализируются как производные наименования. Предпринята попытка выявления их ономазиологической структуры. Использован материал старорусской деловой письменности.

Библиогр.– 5 назв.

УДК 81'367:811.161.3

Капцюг І. У. Звароткі-антрапонімы ў беларускай мове // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 78–81.

Разглядаюцца асаблівасці ўжывання звароткаў-антрапонімаў. Аргументуецца погляд аб тым, што пры выкарыстанні розных антрапонімаў у функцыі зваротка выразна выступаюць нацыянальная спецыфіка беларускай мовы, менталітэт беларускага народа. Гэта відаць па ўжыванні клічнага склону ў зваротку, усечанай формы антрапоніма, па звароце да людзей сталага ўзросту пры дапамозе спалучэння «дзядзька, цётка + асабовае імя» і інш.

Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 81'373

Мормыш Л. С. Фразеологические единицы в произведениях М. Горького и их переводах на русский язык // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 81–85.

Объясняются причины появления общих и дифференциальных фразеологических единиц в русском и белорусском языках, рассматриваются приемы и способы передачи фразеологических единиц с белорусского языка на русский. Определены позиции соотносительности фразеологизмов русского и белорусского языков.

Библиогр.– 12 назв.

УДК 81'373

Урбанович И. Г. Окказиональная лексика в художественном языке Фазиля Искандера // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 86–88.

Рассматриваются узуальные и незуальные окказиональные единицы как факты индивидуального речетворчества в художественном языке Фазиля Искандера. Выделяются и исследуются стилистические, семантические, фразеологические, морфологические окказионализмы.

Библиогр.– 9 назв.

УДК 811.112.2

Курбаленко Н. В. Особенности выражения фактитивной каузации в каузативных конструкциях немецкого языка // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 89–91.

Рассматриваются семантические особенности глагольных каузативных конструкций с аналитическим глаголом *lassen* и функциональными глаголами *bringen, fuhren, veranlassen, treiben* в немецком языке. Выделяются семантические сходства и различия немецких каузативных конструкций и выясняется, как каузативное значение фактитивности распределяется между каузативными конструкциями немецкого языка.

Библиогр.– 10 назв.

УДК 81'373.611

Митасова Т. И. Взаимовлияние префиксов и корней в полипрефиксальных словах // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 92–96.

Анализируются семантические и лексико-грамматические связи корней и полипрефиксальные комплексы в полипрефиксальных словах. Исследование проводилось на материале полипрефиксальных слов русского и болгарского языков.

Табл.– 2.

УДК 82.0

Раманова Ж. Л. Спецыяльныя функцыі інфармацыйных рэсурсаў мастацкай літаратуры // Весті БДПУ. 2005. № 3. Серыя 1. С. 96–101.

Актуалізуецца праблема дыферэнцыяцыі функцый інфармацыйных рэсурсаў мастацкай літаратуры. Сцвярджаецца, што дадзеным інфармацыйным рэсурсам (ІР) уласціва выкананне дзвюх груп функцый: метасістэмных, характэрных для ІР усіх галін ведаў, і спецыяльных, характэрных для ІР мастацкай літаратуры.

Бібліягр.– 11 назваў.

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.**