



# Весці

Беларускага дзяржаўнага педагогічнага  
універсітэта імя Максіма Танка

№ 4(46) 2005

Серыя 1.  
Педагогіка. Псіхалогія.  
Філалогія

Галоўны рэдактар:  
П. Дз. Кухарчык

Рэдакцыйная калегія:

Н. Г. Алоўнікава  
А. І. Андарала  
(нам. галоўнага рэдактара)  
В. А. Бондар  
М. К. Буза  
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  
Г. А. Космач  
У. М. Котаў  
Н. І. Кунгурава  
І. Я. Левяш  
М. І. Лістапад  
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

## З м е с т

### Педагогіка

- Цыбоўскі В. Л. ПРАФЕСІЙНАЕ САМАВЫЗНАЧЭННЕ ВУЧНЯЎ  
СТАРШАЙ СТУПЕНІ ШКОЛЫ ЯК ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАБЛЕМА ..... 3
- Азарка Н. М. ПАНЯЦЦІ СУБ'ЕКТНАСЦІ І СУБ'ЕКТЫЎНАСЦІ  
Ў КАНТЭКСТЕ КАТЭГОРЫІ «СУБ'ЕКТ» ..... 8
- Шэлег Л. А. ПРАБЛЕМА САЦЫЯЛЬНАЙ АДАПТАЦЫІ  
ВЫПУСКНІКОЎ ДЗІЦЯЧЫХ ІНТЭРНАЦЫЯН УСТАНОЎ ..... 11
- Тоўсцік Н. У. СУТНАСНЫЯ ХАРАКТАРЫСТЫКІ МЕТАДЫЧНЫХ  
УМЕННЯЎ ВЫКЛАДАННЯ МАТЭМАТЫКІ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ ..... 14
- Статкевіч А. В. МАДЭЛЬ ФАРМІРАВАННЯ ЭСТЭТЫЧНЫХ  
КАШТОЎНАСЦЕЙ СТАРШАКЛАСНІКАЎ У ВУЧЭБНА-ВЫХАВАЎЧЫМ  
ПРАЦЭСЕ ШКОЛЫ ..... 20
- Малахаў С. У. ІНДЫВІДУАЛЬНЫ ПАДЫХОД У НАВУЧАННІ  
ПЛАВАННЮ ДЗЯЦЕЙ 4–5 ГАДОЎ ..... 25
- Сярнова Т. В. ДА ПЫТАННЯ АБ УДАСКАНАЛЕННІ ПРАФЕСІЙНАЙ  
ПАДРЫХОТКІ БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА МУЗЫКІ ..... 28
- Дземідовіч М. І. ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАКТЫКА СТУДЭНТАЎ ВНУ  
БЕЛАРУСІ Ў КАНЦЫ 50 – ПАЧАТКУ 60-х гг. ХХ ст. .... 31

### Псіхалогія

- Рожина Л. Н. АВТОРСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК СРЕДСТВО  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
ЧЕЛОВЕКА ..... 36
- Бараноўская М. С. СТРУКТУРА ПСИХАЛАГІЧНАЙ  
СУМЯШЧАЛЬНАСЦІ ВЫКЛАДЧЫКАЎ КАФЕДР ПСИХАЛОГІІ ВНУ ..... 44
- Курепаткін А. М. САЦЫЯЛЬНА-ПСИХАЛАГІЧНАЯ АДАПТАЦЫЯ  
І ВОБРАЗ «Я» Ў ЮНАЦТВЕ ..... 47
- Сапожнікава Ю. У. РОЛЯ НАРАТЫЎНАГА ІНТЭРВ'Ю  
Ў ДАСЛЕДАВАННІ СУЦЫДАЛЬНЫХ ПАВОДЗІН ..... 51
- Краўцоў І. А. ПРАБЛЕМЫ АПТЫМІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ АДАПТАЦЫІ  
КУРСАНТАЎ ДА ВУЧОБЫ І СЛУЖБЫ Ў ВАЕННАЙ АКАДЭМІІ ..... 56
- Красуцкая Н. А. АСАБЛІВАСЦІ ПРАЯЎЛЕННЯ НАСТОЙЛІВАСЦІ  
Ў ДЗЯЦЕЙ ШАСЦІГАДОВАГА ЎЗРОСТУ Ў ГУЛЬНІ ..... 60
- Бандарчук А. В. АСАБЛІВАСЦІ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗНОСІН  
МУЗЫЧНАГА КІРАЎНІКА З ДЗЕЦЬМІ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ ..... 63

### Філалогія

#### Мовазнаўства

- Кудрэватых И. П. ГРАММАТИКА ОДИНОЧЕСТВА ВИКТОРИИ  
ТОКАРЕВОЙ ..... 68
- Гурская Ю. А. БЕЛОРУССКИЕ ДВУЧЛЕННЫЕ ИМЕНА  
СОБСТВЕННЫЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ  
КАРТИНЫ МИРА ..... 71

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

Пасведчанне № 2287  
ад 08.02.05 г.  
Міністэрства інфармацыі  
Рэспублікі Беларусь

Падпісана ў друк 26.12.05.  
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*  
*і камп'ютэрная вёрстка*  
А. А. Пакалы

© Весті БДПУ, 2005. № 1. Сеп. 1

Забаштанская А. І. АДЛЮСТРАВАННЕ НЕРЭГУЛЯРНЫХ З'ЯЎ У ПРАЦАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ ДЫЯЛЕКТАЛОГІІ КАНЦА ХІХ – ПЕРШАЙ ПАЛОВЫ ХХ СТ. ....	74
Косатая К. Л. ИЗМЕНЕНИЯ ИНТОНАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ БЕЛОРУССКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	76
Михайлова Е. В. ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ И ПОЭМАХ С. ЕСЕНИНА И ИХ ПЕРЕВОДАХ НА БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК....	79
Лянцэвич Т. М. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ Б. ПАСТЕРНАКА (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «МАРБУРГ»).....	81
Маковская А. М. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И ПО МУЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	83
Цвирко Н. В. СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ-АССОЦИАЦИИ В «СЛОВАРЕ АССОЦИАТИВНЫХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА» .....	88
<b><i>Літаратуразнаўства</i></b>	
Сярова А. М. СПЕЦЫФІКА МАСТАЦКАГА АСЭНСАВАННЯ РЭЧАІСНАСЦІ Ў ПАДЗЕЙНА-РАЗГОРНУТЫХ АПАВЯДАННЯХ КУЗЬМЫ ЧОРНАГА 20–30-х гг. ХХ ст. ....	92
Раманава Ж. Л. ПРЫНЦЫПЫ ФАРМІРАВАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ РЭСУРСАЎ У ГАЛІНЕ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ І ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА.....	95
Мініна В. Г. ДА ПЫТАННЯ АБ ПАНЯЦЦІ «ПАЭТЫКА».....	98
Данилович Т. В. Д. БУРЛЮК ОБ ИСКУССТВЕ В КНИГЕ «ФРАГМЕНТЫ ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ ФУТУРИСТА».....	102
Борисеева Е. А. СУБЪЕКТНЫЕ ФОРМЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РОМЕНА ГАРИ.....	104
<b><i>Рэфераты</i></b> .....	<b>108</b>

## **ПРАФЕСІЙНАЕ САМАВЫЗНАЧЭННЕ ВУЧНЯЎ СТАРШАЙ СТУПЕНІ ШКОЛЫ ЯК ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАБЛЕМА**

**А**б'ектыўныя працэсы глабалізацыі і фарміравання інфармацыйнага грамадства, што адбываюцца ў сучасным свеце, выклікаюць сацыяльныя змены, якія вызначаюць стратэгіі развіцця адукацыйнай сферы. У кантэксце гэтых працэсаў навуковыя веды з'яўляюцца прыярытэтнай каштоўнасцю адукацыі, накіраванай на паглыбленае вывучэнне фундаментальных навук як на ўзроўні агульнай базавай і агульнай сярэдняй адукацыі, так і на розных узроўнях прафесійнай адукацыі. У адпаведнасці з ідэяй прагрэсу ў якасці больш высокага ўзроўню развіцця грамадства будучае ўяўляецца якасна новым у матэрыяльных і духоўных адносінах. Характар гэтых светапоглядных устаноўкі вызначае каштоўнасць арыентацыі чалавека ў навакольным свеце, разуменне ролі самога чалавека і прызначэння яго прафесійнай дзейнасці.

Нацыянальная сістэма адукацыі нашай рэспублікі дасягнула пэўнага якаснага ўзроўню, стала важным фактарам устойлівага развіцця грамадства, стварыла ўмовы для выхавання, навучання і сацыялізацыі чалавека пры дапамозе каштоўнасцей, якія арыентуюць яго на працягу жыццядзейнасці.

Сучасная педагагічная тэорыя значна адукацыі звязвае не толькі з назапашваннем ведаў, але і са станаўленнем асобы. Гэта азначае, што кожны чалавек павінен пайсці па шляху самараскрыцця ў працэсе атрымання адукацыі, якая выступае ўмовай яго развіцця і сацыялізацыі. Традыцыйная форма атрымання агульнай адукацыі заснавана на вывучэнні пэўных класічных дысцыплін, што прыводзіць яе ў абмежаваную прадметную вобласць, не дазваляе эфектыўна ўключыцца ў сферу жыцця важных інтарэсаў і дзейнасці. На выпраўленне гэтага недахопу традыцыйнай адукацыі накіроўваліся многія рэформы (толькі ў 1973–1996 гг. XX ст. іх было некалькі), і ўсе яны ставілі мэту – забяспечыць сацыяльную адаптацыю маладога чалавека ва ўмовах, якія адлюстроўваюць асаблівасці развіцця грамад-

ства канкрэтнага перыяду. Выяўленне прычын іх незавершанасці дазволіць пазбегнуць шэрага магчымых памылак у ходзе сучасных пераўтварэнняў на ўсіх узроўнях адукацыі.

Педагагічная практыка пастаянна шліфуе мадэлі атрымання бесперапыннай адукацыі, якія прапаноўвае навука. У цяперашні час мадэль бесперапыннай адукацыі будзецца з улікам індывідуальных асаблівасцей чалавека. Сістэма школьнага навучання, якая будзецца на гэтай аснове, дазваляе ажыццявіць папярэдняю дыферэнцыяцыю на другой ступені, а потым развіваць яе пры дапамозе ліцэяў або ліцэйскіх класаў на старшай ступені. Шматгадовая практыка паказала правамернасць такога падыходу да пабудовы сістэмы агульнай адукацыі.

Сацыяльна-эканамічныя працэсы апошняга дзесяцігоддзя абумовілі змены ў структуры адукацыйных інтарэсаў навучэнцаў. Аналіз дадзеных па размеркаванні выпускнікоў базавых агульнаадукацыйных школ па каналах атрымання далейшай адукацыі ў параўнанні з 1994 г. паказвае наступнае. Амаль на 5 % павялічылася колькасць вучняў, якія працягваюць навучанне ў агульнаадукацыйнай школе; на 3 % менш – адукацыю ў прафесійна-тэхнічных навучальных установах; адбыўся амаль у два разы рост колькасці асоб, якія паступаюць у вышэйшыя навучальныя ўстановы, выпускнікоў сярэдніх агульнаадукацыйных школ па каналах прафесійнага навучання. За гэты перыяд колькасць навучэнцаў, якія прымаюцца кожны год у сярэднія спецыяльныя навучальныя ўстановы, павялічылася больш за 40 %, а колькасць навучэнцаў, якія прымаюцца для атрымання прафесійна-тэхнічнай адукацыі, паменшылася больш за 12 %.

У адукацыі вядучымі становяцца тэндэнцыі пераходу да масавай вышэйшай прафесійнай адукацыі; паніжэння ўдзельнай вагі прафесійна-тэхнічнай адукацыі; структурных змяненняў усёй сістэмы прафесійнай адукацыі; перманентнага рэфармавання зместу прафесійнай адукацыі розных узроўняў з мэтай вырашэння супярэчнасці паміж запатрабаваннямі розных

рэгiёнаў рэспублікі ў кадрах і прафесійнымі планами моладзі, асобаснымі і грамадскімі інтарэсамі.

Сістэма матэрыяльнай вытворчасці і фінансавага забеспячэння абумоўлівае ўзаемасувязь эканомікі і прафесійнай адукацыі, якая павінна арыентавацца на актуальныя і перспектыўныя запатрабаванні рынку працы ў адпаведнасці з яго прафесійна-кваліфікацыйнай структурай, што змяняецца ў бок павелічэння долі высокакваліфікаванай працы і зніжэння долі малакваліфікаванай працы.

Прафесійная адукацыя ў сучасным свеце павінна дасягаць яе асноўных мэт – задавальненне попыту рынку працы ў кваліфікаваных мабільных кадрах, стварэнне умоў для рэалізацыі схільнасцей, здольнасцей і інтарэсаў асобы ў атрыманні прафесійнай адукацыі адпаведнага ўзроўню. Вышэйшая прафесійная адукацыя павінна адлюстроўваць эканамічны стан грамадства, праектаваць і прагназаваць пералік спецыяльнасцей вышэйшай адукацыі ва ўзаемасувязі са спецыяльнасцямі сярэдняй спецыяльнай і прафесійна-тэхнічнай адукацыі.

Прафесійная дзейнасць грамадства абумоўлена відамі яе эканамічнай дзейнасці і патрабуе адэкватных суадносін кваліфікацый удзельнікаў працоўнай дзейнасці. Парушэнне аб'ектыўнай колькаснай прапорцыі на рынку працы паміж узроўнямі прафесійнай адукацыі можа выклікаць негатыўныя вынікі для грамадства і ствараць цяжкасці для рэалізацыі магчымасцей асобнага чалавека.

Суадносіны агульнаадукацыйнай і прафесійнай падрыхтоўкі робяць істотны ўплыў на фарміраванне прафесійна значнай якасці асобы, развіццё мыслення і светапогляду, ствараюць ўмовы для сацыяльнай адаптацыі чалавека. Рэформа сярэдняй агульнаадукацыйнай школы ўлічвае гэты фактар і паступова ідзе па шляху стварэння ўмоў для арганізацыі профільнага навучання, злучаемага з прафесійнай арыентацыяй моладзі на старшай ступені сярэдняй агульнаадукацыйнай школы.

Пад прафесійнай арыентацыяй разумеюць працэс азнаямлення навучэнцаў з рознымі прафесіямі і садзейнічання ў выбары будучай прафесіі ў адпаведнасці са здольнасцямі і схільнасцямі. Сутнасць яе ў гэтым разуменні зводзіцца да стварэння сацыяльнай сістэмы ў выглядзе розных грамадскіх інстытутаў, здольнай уплываць на асобу навучэнца з мэтай аказання дапамогі ў выбары прафесіі. Аналіз педагагічнай практыкі паказвае, што адназначнасць такой трактоўкі не дазваляе дыферэнцыравацца падыходзіць да ажыццяўлення прафесійнай арыентацыі на розных этапах раз-

віцця маладога чалавека і ўлічваць яе аб'ектыўную аснову.

Разглядаючы гэтыя тэндэнцыі, універсітэты, функцыя якіх асабліва выразна адлюстроўвалася ў забеспячэнні фарміравання спецыяліста на аснове бесперапыннай агульнаадукацыйнай падрыхтоўкі ў школе і агульнанавуковай у ВНУ, павінны ўключыцца ў вырашэнне праблемы профільнай адукацыі як часткі прафесійнай падрыхтоўкі маладых людзей і фарміравання сістэмы свядомага прафесійнага выбару.

У сістэме бесперапыннай адукацыі, якая існуе ў БДПУ, пэўнае месца займае факультэт дауніверсітэцкай падрыхтоўкі. Работу факультэта па ажыццяўленні сувязі са школамі трэба разглядаць у кантэксце праблемы бесперапыннай педагагічнай адукацыі на этапе дауніверсітэцкага навучання. Адною са складальных на шляху стварэння сістэмы бесперапыннай адукацыі і з'яўляецца інтэграцыя агульнаадукацыйнай школы і педагагічных вышэйшых навучальных устаноў. Гэты працэс з'яўляецца адным з асноўных напрамкаў дзейнасці названага факультэта. У сістэме бесперапыннай адукацыі педагагічны працэс дауніверсітэцкага этапа мы разглядаем як развіццёвае ўзаемадзеянне суб'ектаў і аб'ектаў выхавання, накіраванае на вырашэнне задач адукацыі і агульнага развіцця выхаванцаў, узаемадзеянне выкладчыкаў універсітэта і школьнікаў, фарміраванне прафесійнага самавызначэння ў сферы педагагічнай дзейнасці.

Непасрэдны тып узаемасувязі універсітэта і школ рэалізуецца праз такую форму супрацоўніцтва, як педагагічныя ліцэйскія класы, якія ўпершыню былі арганізаваны ў 1989 г. з мэтай прыцягнення ў ВНУ здольных і таленавітых вучняў старшых класаў. Навучанне ў педагагічных класах праводзіцца па вочна-завочнай форме на працягу двух гадоў. Для вучняў арганізуюцца ўстановачныя сесіі, у ходзе якіх лекцыі і практычныя заняткі праводзяць выкладчыкі факультэта і выкладчыкі спецыяльных кафедраў універсітэта. Кантроль за вынікамі вучэбнай дзейнасці навучэнцаў адбываецца ў некалькі этапаў: кантрольныя работы ў школе, кантрольныя зрэзы ва універсітэце, перавадныя экзамены ў Х педагагічных класах, выніковыя кантрольныя зрэзы і інш. Вопыт работы паказаў, што такая арганізацыя працы значна павышае якасць ведаў навучэнцаў, робіць іх прафесійнае самавызначэнне ўзважаным і абгрунтаваным.

Профільнае навучанне ў сярэдняй школе знаходзіцца і працягвае развівацца пад уплывам у асноўным меза-сацыяльных фактараў па дзевяці напрамках: фізіка-матэматычны; філа-

лагічны; хіміка-біялагічны; эканамічны; грамадска-эканамічны; тэхналагічны; прыродазнаўча-геаграфічны; політэхнічны; педагогічны. Рэтра-спектыўны аналіз паказвае, што суадносіны кірункаў профільнага навучання за апошнія дзесяцігоддзе амаль не змяніліся, нягледзячы на сацыяльна-эканамічныя пераўтварэнні, што з'яўляецца істотнай супярэчнасцю ў развіцці сярэдняй школы. Адзначаецца толькі нязначнае памяншэнне колькасці навучэнцаў на політэхнічных і педагогічных напрамках профільнай адукацыі. Аднак узнікла супярэчнасць паміж адукацыйнай практыкай сярэдняй школы і падрыхтоўкай спецыялістаў з вышэйшай адукацыяй ва ўніверсітэтах. У рамках сучаснай класіфікацыі прафесійнай адукацыі вылучана 15 профіляў падрыхтоўкі спецыялістаў розных узроўняў. Відавочна магчымасць арганізацыі профільнага навучання ў адпаведнасці з дадзенай класіфікацыяй, што дазваляе сістэматызаваць работу сярэдніх агульнаадукацыйных школ і сфарміраваць шэраг кірункаў дзейнасці ўніверсітэтаў па фарміраванні сістэмы прафесійнага самавызначэння маладых людзей.

Прафесійнае асветніцтва на старшай ступені сярэдняй агульнаадукацыйнай школы акрамя інфарміравання аб наменклатуры спецыяльнасцей і прафесій здольна даць уяўленне аб кваліфікацыйных характарыстыках розных відаў прафесійнай дзейнасці і прафесійных кампетэнцыях. У сістэме профільнага навучання неабходна раскрываць пытанні развіцця сацыяльна-эканамічнага комплексу, патрабаванняў у кадрах рэспублікі і яе рэгіёнаў; праблемы кар'ернага росту ў межах атрыманай прафесіі.

Адным з рэальных шляхоў вырашэння супярэчнасці паміж прафесійнымі планами моладзі і патрабаваннямі розных галін эканомікі ў кадрах з'яўляецца фарміраванне прафесійнай накіраванасці асобы, развіццё канкрэтных схільнасцей і інтарэсаў. У гэтым аспекце неабходна далейшая навуковая адпрацоўка спосабаў выяўлення прафесійных інтарэсаў навучэнцаў на розных стадыях навучання на аснове дыягнастычных метадык. Значным уяўляецца і стварэнне педагогічных тэхналогій фарміравання прафесійных інтарэсаў і навыкаў прафесійнага самавызначэння на старшай ступені сярэдняй школы. Схільнасці і інтарэсы моладзі могуць выступаць у якасці матываў выбару будучай прафесіі і з'яўляюцца кампанентамі матывацыйнай сферы ў працэсе станаўлення прафесійнай накіраванасці асобы на розных узроставых этапах. Цікава, да будучай прафесіі праяўляецца ў форме эмацыянальных адносін да канкрэтнага віду дзейнасці, што выклікае імкненне да азнаямлення з адпаведнай

галіной дзейнасці, складання ўяўленняў аб іх сацыяльнай важнасці і статусе.

Выбар прафесіі выпускнікамі школ да цяперашняга часу ў асноўным абумоўлены тымі прадметамі, якія больш паспяхова яны вывучалі ў школе, а таксама вынікамі прафарыентацыйнай работы. Такая асаблівасць аб'ектыўна звязана з механізмам конкурснага прыёму ў вышэйшыя і сярэднія спецыяльныя навучальныя ўстановы, калі ўзровень ведаў па адзначанай вучэбнай дысцыпліне ўплывае на вынік паступлення ў навучальную ўстанову. Найбольш выразна гэта праяўляецца ў адносінах спецыяльнасцей прыродазнаўчанавуковага профілю, дзе веданне канкрэтнай вучэбнай дысцыпліны з'яўляецца таксама ўмовай паспяховага валодання адпаведнай спецыяльнасцю. Аднак у адносінах да іншых кірункаў прафесійнай адукацыі дадзеная залежнасць носіць больш складаны характар. Прафесійная арыентацыя ў такіх умовах становіцца сацыяльна значным напрамкам работы ўніверсітэтаў, здольным забяспечыць сумесную дзейнасць розных арганізацый і ўстаноў у забеспячэнні кадрамі рэгіёнаў з улікам іх спецыфікі, а таксама ўсіх галін эканомікі рэспублікі.

Пазнавальныя інтарэсы да асноўных навук служаць псіхалагічнай умовай фарміравання інтарэсу да зместу працы ў рамках акрэсленай прафесіі. Інтарэс моладзі да зместу прафесійнай дзейнасці – важны элемент прафесійнага інтарэсу ў цэлым, адлюстроўвае яго змястоўныя характарыстыкі, аб'ём і ўстойлівасць.

Роля супрацоўніцтва сярэдніх агульнаадукацыйных школ і ўніверсітэтаў у фарміраванні ў моладзі інтарэсаў да зместу розных відаў прафесійнай дзейнасці на аснове пазнавальных інтарэсаў заключаецца ў прафесіяналізацыі зместу агульнаадукацыйнай падрыхтоўкі навучэнцаў старшай ступені сярэдняй школы шляхам уключэння вучэбнага матэрыялу адпаведных галін прафесійнай дзейнасці, увядзення ў вучэбныя планы спецыяльных дысцыплін, якія адпавядаюць накіраванню будучай прафесійнай падрыхтоўкі.

Профільнае навучанне адлюстроўвае сусветныя тэндэнцыі развіцця ўзаемасувязі агульнай і прафесійнай адукацыі. Яна дазваляе стварыць умовы для ўключэння асобы ў прафесійную падрыхтоўку праз сістэму агульнай сярэдняй адукацыі. Важнай умовай прафесіяналізацыі пазнавальных інтарэсаў моладзі і пераўтварэння іх у прафесійныя інтарэсы з'яўляецца ўзаемасувязь асноў навук са спецыяльнымі ведамі і ведамі пра асновы выбару прафесіі, сутнасць і асаблівасці канкрэтнага віду прафесійнай дзейнасці, які атрымліваюць навучэнцы на этапе даўніверсітэцкай адукацыі.

Профільнае навучанне і прафесійная асвета патрабуюць прывядзення іх стану ў адпаведнасць з рэформай сістэмы адукацыі. У гэтым працэсе універсітэты могуць стаць цэнтрамі каардынацыі профільнага навучання і прафесійнага самавызначэння на старшай ступені сярэдняй школы і забяспечыць прафесіяналізацыю вучэбнага працэсу на этапе дауніверсітэцкай адукацыі, даць навуковае абгрунтаванне прафесійнаму выбару з мэтай задавальнення зменлівай структуры рынку працы і асабістых запатрабаванняў маладых грамадзян. Прафесіяналізацыя пазнавальных інтарэсаў і фарміраванне прафесійных інтарэсаў могуць ажыццяўляцца ў спалучэнні з папярэдняй прафесійнай падрыхтоўкай, якая павінна ажыццяўляцца мэтанакіравана і сістэматычна і складаць неад'емны кампанент прафесійнага выбару.

У псіхалага-педагагічнай літаратуры пэўная ўвага надаецца праблеме прафесійнага самавызначэння, пад якім разумеюць працэс фарміравання адносін асобы да самой сябе як суб'екта будучай прафесійнай дзейнасці.

Прафесійная арыентацыя як спецыяльна арганізаваная дзейнасць грамадства з'яўляецца ў гэтым плане асновай прафесійнага самавызначэння. Адлюстроўваючы сацыяльныя працэсы развіцця, прафесійная арыентацыя павінна сінхронна змяняць свой змест, формы і сродкі. У сучасных умовах, калі роля сацыяльных і эканамічных фактараў у працэсе прафесійнага выбару стала дамінуючай, мэтазгодна ўлічваць суб'ектыўныя фактары як элемент, які садзейнічае станоўчай дынаміцы прафесійнага выбару і прафесійнай адаптацыі.

У гэтым аспекце прафесійны выбар можна разглядаць як складаную сістэму ўзаемадзеяння грамадства, яго сацыяльных інстытутаў і асобы ў мэтах фарміравання сацыяльна-прафесійнай структуры, якая адпавядае эканамічнаму стану грамадства і задавальняе індывідуальныя запатрабаванні асобы.

Вядучай функцыяй сістэмы прафесійнага выбару з'яўляецца пошук аптымальнага балансу грамадскіх і асабістых інтарэсаў. З улікам гэтага ў структуры прафесійнага самавызначэння можна вылучыць два асноўныя кампаненты: сацыяльна-эканамічны і педагагічны.

Сацыяльна-эканамічны кампанент сістэмы прафесійнага выбару складаецца з фарміравання наменклатуры і структуры спецыяльнасцей і кваліфікацый прафесійнай дзейнасці ў адпаведнасці з прагрэсіўнай канцэпцыяй грамадскага развіцця. Высокая канцэнтрацыя навукі ва універсітэтах як сродак арганізацыі сучаснай прафесійнай адукацыі дае маг-

чымасць прагназіравання і развіцця новых напярэдняй падрыхтоўкі спецыялістаў і дазваляе універсітэтам рабіць актыўны ўплыў на функцыянаванне розных галін эканомікі і станаўленне прафесійнай структуры грамадства.

Дзейнасць універсітэтаў па стварэнні сістэмы прафесійнага выбару моладзі ў працэсе профільнага навучання прадугледжвае такія кірункі як: навукова-метадычная каардынацыя профільнага навучання ва ўстановах адукацыі рознага тыпу; прафесійная асвета; усведамленне навуковых асноў прафесійнага выбару; папярэдняй прафесійнай падрыхтоўка; прафесійная дыягностыка і прафесійны адбор; сацыяльна-прафесійная адаптацыя. Названыя кірункі складаюць педагагічную частку сістэмы прафесійнага самавызначэння, і ад іх развіцця залежыць рэалізацыя запытаў рынку працы і запатрабаванняў кожнай асобы.

Распрацоўка навуковага абгрунтавання прафесійнага самавызначэння ў яго сацыяльным, прафесійным і асобна-псіхалагічным аспектах павінна прывесці да стварэння шляхоў фарміравання актыўнай пазіцыі асобы маладога чалавека ў адносінах да стэрэатыпу каштоўнасцей грамадства, будучай прафесійнай дзейнасці, спосабаў задавальнення асабістых прафесійных магчымасцей на працягу жыцця. Праблема прафесійнага самавызначэння вучнёўскай моладзі застаецца ў значнай ступені нявырашанай, і большая частка моладзі аказваецца ў стане псіхалагічнай і інфармацыйнай непадрыхтаванасці да самастойнага выбару прафесійнага шляху. Асабістая зацікаўленасць і актыўнасць у прафесійным выбары з'яўляюцца значным патэнцыялам жыццёвага шляху і паспяховай прафесійнай кар'еры, якая істотна ўплывае на спосаб жыцця чалавека.

На старшай ступені сярэдняй школы выкарыстоўваюцца асновы навук і політэхнічная падрыхтоўка для фарміравання ўсвядомленага прафесійнага выбару. У сучасных умовах гэтага недастаткова. Профільнае навучанне стварае неабходныя ўмовы для папярэдняй прафесійнай падрыхтоўкі ў межах вызначанага профілю спецыяльнасцей. Элементы тэарэтычнай і практычнай прафесійнай падрыхтоўкі дазваляць маладой асобе суаднесці асабістыя магчымасці і асаблівасці з характарам прафесійнай дзейнасці і патрабаваннямі канкрэтнай прафесіі. У працэсе папярэдняй прафесійнай падрыхтоўкі ўзнікае магчымасць усведамлення не толькі сацыяльнага статусу і функцый дадзенага віду прафесійнай дзейнасці, але і характэрных асаблівасцей прафесійнай дзейнасці, звязаных з яе штодзённым ажыццяўленнем. Рэальнае ўяўленне прадмета прафесійнай дзейнасці дазволіць моладзі зрабіць

пераацэнку асабістых якасцей і псіхалагічнай устойлівасці.

У педагогічным кампаненце сістэмы прафесійнага самавызначэння працэс верагоднай ацэнкі прыгоднасці чалавека для ажыццяўлення таго або іншага віду прафесійнай дзейнасці і прафесійнага адбору павінны складаць адзінае цэлае і ўлічваць інтарэсы грамадства ў фарміраванні спецыялістаў, здольных па сваіх фізічных, інтэлектуальных і маральна-псіхалагічных якасцях дабівацца патрабуммага прафесійнага ўзроўню ў аптымальных тэрмінах. У цяперашні час толькі тыя спецыяльнасці, якія патрабуюць адпаведнага ўзроўню здароўя і псіхалагічнай устойлівасці чалавека, забяспечаны ў нейкай меры механізмамі дыягностыкі і прафесійнага адбору. Відавочна, што прафесійная дзейнасць, накіраваная на чалавека, павінна таксама ажыццяўляцца людзьмі, якія прайшлі адпаведны адбор па прынцыпе адпаведнасці асабістых уласцівасцей і псіхалагічных якасцей прадмета будучай прафесійнай дзейнасці.

Паступовае ўваходжанне маладога чалавека ў прафесійную дзейнасць звязана з засваеннямі патрабаванняў канкрэтнага віду працоўнай дзейнасці і ўмоў яе ажыццяўлення. Сацыяльна-прафесійная адаптацыя прадугледжвае шэраг этапаў. У сістэме профільнага навучання старшых школьнікаў ажыццяўляецца этап прапедэўтычнай сацыяльна-прафесійнай адаптацыі, які патрэбны для фарміравання элементаў устойлівасці прафесійнага выбару на аснове развіцця прафесійных інтарэсаў, здольнасцей і схільнасцей чалавека ў рамках патрабаванняў гэтага віду прафесійнай дзейнасці. Работа, якую праводзіць універсітэт у гэтым кірунку, дазваляе ацаніць эфектыўнасць сістэмы прафесійнага самавызначэння і ажыццявіць яе карэкціроўку. Прыметама адпаведнасці сістэмы з'яўляюцца замацаванасць спецыялістаў на рабочых месцах, шляхі павышэння кваліфікацыі, мабільнасць моладзі ў працэсе прафесійнага самавызначэння і інш.

Вышэйвыкладзенае дазваляе зрабіць вывад, што сацыяльна-эканамічныя пераўтварэнні апошняга дзесяцігоддзя істотна змяняюць ролю супрацоўніцтва універсітэтаў і школ у фарміраванні прафесійнага выбару моладзі, арыентуюць на сумесную мадэрнізацыю асноўных напрамкаў сваёй дзейнасці ў адпаведнасці з галоўнымі кампанентамі сістэмы прафесійнага самавызначэння.

Узаемадзеянне і супрацоўніцтва універсітэтаў і сярэдніх агульнаадукацыйных школ у якасці навуковай асновы маюць ідэю бесперапыннай адукацыі, сутнасць якой складаецца з таго, што адукацыя – гэта працэс, які пачынаецца з першых гадоў жыцця чалавека і працяг-

ваецца ўсё жыццё з прымяненнем усіх форм і ўзроўняў адукацыі. Усебаковае развіццё асобы магчыма пры выкарыстанні поўнага адукацыйнага патэнцыялу грамадства. Нерэалізаваныя патэнцыяльныя магчымасці ў гэтым плане мае менавіта педагогічная сістэма «універсітэт – школа».

У рамках мадэлі «універсітэт – школа» ўяўляюцца актуальнымі наступныя адукацыйныя праграмы: падрыхтоўчыя курсы на базе школы або ВНУ; профільныя ліцэйскія класы, дзе спалучаецца падрыхтоўка да паступлення ў ВНУ і асновы выбару будучай прафесіі; ліцэйскія класы з паглыбленым вывучэннем канкрэтных прадметаў у спалучэнні з элементамі даследчай дзейнасці і псіхалага-педагогічнай падрыхтоўкай; падрыхтоўка школьнікаў да ўсвядомленага прафесійнага выбару.

У сувязі з тым, што ўстановы адукацыі функцыяніруюць сёння ва ўмовах высокай сацыяльнай дынамікі, выкарыстанне праграм бесперапыннай адукацыі становіцца важным фактарам іх развіцця і задавальнення запатрабаванняў у адукацыі розных пластоў насельніцтва. Механізм рэалізацыі падобнага роду адукацыйных праграм закладзены ў сістэме дауніверсітэцкай адукацыі, якую неабходна будаваць з улікам прынцыпу аптымальнага прафесійнага самавызначэння чалавека.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Батышев С. Я.* Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М., 1999.
2. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д., 1996.
3. *Ломакина Т. Ю., Платонова Т. И.* Интеграция системы непрерывного профессионального образования. М., 2001.
4. *Павлютенков Е. М.* Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. Владивосток, 1990.

#### SUMMARY

*The article considers the problem of the self-determination of pupils of high school in the context of uninterrupted education system.*

*The author reveals the notion of the professional self-determination, gives the definition of the system of the professional choice, the importance of pedagogical aid of universities and schools in pupils' professional self-determination. Special attention is given to the improvement of the contents of the education under conditions of the profile training.*



УДК 37.013

Н. М. Азарка

## ПАНЯЦІ СУБ'ЕКТНАСЦІ І СУБ'ЕКТЫЎНАСЦІ Ў КАНТЭКСЦЕ КАТЭГОРЫІ «СУБ'ЕКТ»

Стварэнне сучаснай індустрыі адукацыі – важная задача, што стаіць перад дзяржавай, грамадствам і вышэйшай школай. Праблема падрыхтоўкі спецыялістаў патрабуе кардынальна новай навукова-педагагічнай асновы, чым вызначаецца яе актуальнасць і неабходнасць.

У апошнія гады многія вучоныя (С. П. Арсенава, А. У. Бандарэўская, В. І. Гаравая, Е. А. Клімаў, А. Ю. Козырава, Т. В. Арлова, Л. А. Раманова, Н. М. Якаўлева і інш.) указваюць у працах на вострую патрэбнасць у педагогу новага тыпу, здольнага працаваць у новых сацыяльных умовах, нетрадыцыйна падыходзіць да вырашэння розных педагагічных сітуацый, ствараць аўтарскія тэхналогіі навучання.

Вывучэнне асаблівасцей педагога як суб'екта ўласнай прафесійнай дзейнасці прадугледжвае якасныя змяненні ў асобе самога настаўніка і ў асобе яго выхаванца (Р. Бернс, У. Гласэр, І. В. Дубровіна, А. К. Маркава, Л. М. Міціна, А. Б. Арлоў, К. Роджэрс).

Суб'ектнасць і суб'ектыўнасць узнікаюць на некаторым узроўні развіцця асобы настаўніка і ўяўляюць суб'ектныя якасці, якія вызначаюць спецыфіку знешняй і ўнутранай дзейнасці настаўніка.

Катэгорыя суб'екта вывучаецца ў многіх працах, прысвечаных даследаванню суб'ектных якасцей чалавека. Для даследавання развіцця гэтай катэгорыі неабходна дыферэнцыраваць паняцці «суб'ектыўнасць» і «суб'ектнасць».

У айчыннай псіхалогіі паняцці «суб'ектнасць» і «суб'ектыўнасць» да нядаўняга часу выступалі як сінанімічныя. У кантэксце дыферэнцыяцыі гэтых паняццяў неабходна разгледзець канцэпцыю У. Э. Чудноўскага, які ставіў задачай распрацоўку не катэгорыі «суб'ект», а паняцця суб'ектнасці, суб'ектыўнасці.

Для яго, як і для многіх сучасных даследчыкаў, значнасць набывае паняцце «суб'ектыўная актыўнасць». У. Э. Чудноўскі, які разглядае праламленне знешняга праз унутранае, выдзяляе ўнутраную крыніцу актыўнасці і развіцця. Ён заўважае непрызнанне айчыннай псіхалогіяй унутранай логікі развіцця індывіда і далей даказвае, што яна неабходна для «понимания подлинной диалектики: человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности

приобретает такие свойства, которые не predeterminedены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они – результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующего целого» [12]. Гэтым цэлым з'яўляецца суб'ектыўная рэальнасць, якая валодае адноснай самастойнасцю. Яна фарміруецца пад уплывам аб'ектыўных умоў, але пазней сама пачынае ўплываць на іх і ствараць сабе «малую среду развития», якая сведчыць аб «активности субъективного начала» [11, с. 23].

У. Э. Чудноўскі распрацоўвае структуру ўнутранага свету, выдзяляючы ў ім ядро і перыферычны слой (аналізуе толькі першае). Ядро суб'ектыўнасці ўяўляе «средоточие внутренней активности», якая, сфарміраваўшыся, вызначае ўвесь працэс станаўлення асобы і яе ўнутранага свету [11, с. 18]. У ім суадносяцца прыродныя, узроставыя і асобныя асаблівасці. Пад уплывам ядра суб'ектыўнасці ў чалавека з'яўляецца суб'ектыўная карціна свету.

Такім чынам, У. Э. Чудноўскі імкнецца выявіць структуру ўнутранага свету і даказаць, што суб'ектыўнасць развіваецца па сваіх унутраных законах. Але, як відаць, спецыяльна катэгорыю «суб'ект» ён не распрацоўваў.

На сучасным этапе ажыццяўляецца дыферэнцыяцыя ўказаных паняццяў і даюцца іх азначэнні. Абагульненыя ўяўленні аб спектры азначэнняў суб'ектнасці і суб'ектыўнасці прадстаўлены на рысунку.

Такім чынам, за тэрмінам «суб'ектыўнасць» замацавана паняцце ўнутранага свету чалавека, аднак адзінае азначэнне паняцця суб'ектыўнасці адсутнічае (у яго даследчыкі ўкладваюць некаторыя аспекты катэгорыі суб'екта, гэта значыць, абазначаюць ім якасці «быць суб'ектам»). Але можна, па меркаванні С. Л. Рубінштэйна, разглядаць у двух аспектах: суб'екта як ідэальная рэальнасць і суб'екта як функцыя. Тады першае заканамерна будзе суб'ектыўнасцю, а другое – суб'ектнасцю.

У апошнія гады з'явілася шмат эмпірычных прац, прысвечаных даследаванню суб'ектнасці чалавека ў розныя перыяды антагенезу. Суб'ектнасць педагога першай аналізуе А. М. Волкава. Яна піша, што суб'ектнасць вызначаецца «через категорию “отношение” и представляет собой отношение к себе как к деятелю» [4]. Выкарыстоўваючы суб'ект-

суб'ектны падыход, даследчыца зазначае, што суб'ектнасць прадугледжвае такія адносіны не толькі да сябе, але і да іншых людзей, асабліва да сваіх вучняў; з'яўленне дадзеных адносін звязваецца са зносінамі з другім чалавекам, які валодае суб'ектнасцю. У паняцце суб'ектнасці аўтар уключае свядомасць, свабоду выбару і адказнасць за яго, унікальнасць.

Разгляд дынамікі суб'ектнасці ў працэсе развіцця чалавека дазволіў А. М. Волкавай апісаць дзве яго сутнасныя характарыстыкі: «способность изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней»; «реализация им своей жизнью принципа меры... преобразовывая, сам человек устанавливает размеры преобразований и границы своего

Аўтар	Суб'ектнасць (суб'ектнае)	Суб'ектыўнасць (суб'ектыўнае)
Асніцкі А. К.	«Содержательно-действенная характеристика активности, подчеркивающая интенциональность субъекта» [7, с. 2]. «Субъектность позволяет представить человека как пристрастного сценариста своих действий ( на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразования» [7, с. 5]	«Своеобразие результатов отображения человеком внешних условий и психических процессов. Многое ему дано в уникальной, ему одному доступной форме» [7, с. 6]
Слабодчыкаў В. І.	«Понятие субъектности потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность» [9, с. 250]	«Категория, которая выражает сущность внутреннего мира человека. Форма практического освоения мира» [9, с. 78]
Таценка В. А.	«Предрасположенность к воспроизведению, творению себя в соответствующих, а порой и в неблагоприятных условиях, отражает, прежде всего, характер активности человека как субъекта и раскрывается в таких понятиях, как свободный, самостоятельный, автономный, инициативный, творческий, оригинальный» [10, с. 224]	«Это внутренний мир человека, внутреннее содержание его бытия, объективно существующая идеальная реальность» [10, с. 224]

Рыс. Дыферэнцыяцыя паняццяў «суб'ектыўнасць» і «суб'ектнасць»

вмешательства» [4, с. 22]. Адзначаецца важнасць таго, што чалавек можа перадаць другому чалавеку свае намеры, разлічыць іх вынікі. З дадзенага тэзіса аўтар выводзіць тры складальныя суб'ектнасці: здольнасць змяняць, вымяраць і выкладаць. Яна разглядае суб'ектнасць як якасць асобы: «В субъектности делается акцент на активно-преобразующей функции личности» [4, с. 38].

Н. Х. Аляксандрава даследуе асаблівасці суб'ектнасці на позніх этапах антагенезу. Цэнтральным у яе выступае паняцце «суб'ект жыццядзейнасці»: «Необходимым признаком субъекта жизнедеятельности является способность ставить и решать задачи активной адаптации к условиям своей жизни и способность самосовершенствоваться в процессе этой адаптации» [2, с. 17]. Суб'ект выконвае ролю інтэгратора ўсіх узроўняў арганізацыі чалавека: індывідуальнага, псіхафізічнага, псіхалагічнага і асобнага. Але пры гэтым суб'ектнасць лічыцца асобнай уласцівасцю і вызначаецца «характеристиками его самосознания: переживаниями идентичности, сохранностью функций контроля, устойчивостью и вариативностью Я-образа, уровнем самопринятия, интервальным типом локализации контроля» [2, с. 5]. Падкрэсліваецца, што прыняцце сябе ў пажылых людзей павінна выражацца ў прызнанні сябе актыўным дзеячам, што дазваляе чалавеку прыняць змяненні як у сваім фізічным абліччы, так і ў сацыяльным становішчы.

У дысертацыі Т. В. Пракоф'евай «Становление субъектности подростка в учебной деятельности» суб'ект выражаецца як «рефлексивный способ существования, который характеризуется наличием и фиксацией отношения к объективной действительности и проявляется в преобладании самоопределения над определением обстоятельствами» [8, с. 18]. Суб'ект – праяўленне ініцыятывы і адказнасці як форм актыўнасці. Суб'ектнасць – гэта здольнасць быць суб'ектам або «способность инициировать и реализовывать различные виды деятельности» [8, с. 36]. У суб'ектнасці Т. В. Пракоф'ева вылучае два слаі: першы – агульны для ўсіх відаў дзейнасцей, звязаны з каштоўнасцамі-сэнсавай сферай асобы, другі – спецыфічны для кожнага віду дзейнасці і складаецца з набору здольнасцей да самарэгуляцыі ў канкрэтных яе відах. Такім чынам, аўтар спрабуе пераадолець тэндэнцыю полісуб'ектнасці.

У канцэпцыі Ю. А. Варэнавай суб'ектнасць разумеецца як «интегральный процесс психики, обеспечивающий адаптацию и преобразование человеком себя и окружающей среды за счет интеграции эмоциональных, рефлексив-

ных и действенных компонентов своего образа "Я"» [3, с. 4]. Гэта – спроба ўявіць суб'ектнасць дынамічнай характарыстыкай, дзе змяняюць адзін аднаго два ўказаныя працэсы. Суб'ектнасць з'яўляецца тады, калі неабходна зрабіць выбар, пры гэтым характарызуецца ўсё больш дасканалым наборам сродкаў.

Разгляд чалавека як суб'екта сваёй жыццяздзейнасці прадстаўлены ў даследаванні К. Ю. Каржовай. Пад суб'ектнасцю яна разумее «способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым "выстраивать" собственное бытие, то есть быть ее субъектом» [6, с. 17].

Асноўным прадметам яе даследавання стала суб'ект-аб'ектная арыентацыя ў жыццёвых сітуацыях, якая вызначаецца як «степень зависимости внутреннего мира от мира внешнего, заключающегося в "выстраивании" собственного бытия, то есть субъектной включенности в жизненную ситуацию» [6, с. 69]. К. Ю. Каржова выдзяляе два віды арыентацыі: суб'ектную і аб'ектную. Для іх уласціва тое, што чалавек у любой сітуацыі застаецца суб'ектам, жадае ён таго ці не, але калі ў выпадку суб'ектнай арыентацыі (або інтэрыярызаваанай суб'ектнасці) для яго характэрна свядомая работа над сабой, самааналіз з дапамогай розных тэхнік (напрыклад, рэлігіі або псіхатэхнік), то для аб'ектнай арыентацыі (экстэрыярызаваанай суб'ектнасці) чалавек неўсвядомлена змяшчае сябе ў такія жыццёвыя сітуацыі, у якіх ён вымушаны развівацца.

Такім чынам, розніца паміж гэтымі двума відамі можа быць апісана, па-першае, праз усвядомленасць і неўсвядомленасць сваіх намаганняў для развіцця і, па-другое, суб'ектная арыентацыя звязана з сузіральным спосабам узаемадзеяння з жыццёвымі сітуацыямі, а аб'ектная – з здзейнасным. К. Ю. Каржова прымяняе для апісання дыферэнцыяцыі суб'ект-аб'ектных арыентацый паняцці трансітуацыйнай зменлівасці (вызначае, на што настроены чалавек – на вымярэнні або захаванне гамеостаза), трансітуацыйнай накіраванасці асваення свету (указвае на тое, хто з'яўляецца галоўным – сам суб'ект або акалічнасці), трансітуацыйнага локуса кантролю (паказвае, куды накіраваны дзеянні – звонку або ўнутр), трансітуацыйнай рухомасці (гаворыць аб тым, дзе знаходзіць суб'ект крыніцу для змяненняў – у новым або прывычным).

У выніку аўтар выводзіць чатыры тыпы суб'ектнасці: «пераўтваральнік жыццёвых сітуацый», «гарманізатар жыццёвых сітуацый», «карыстальнік жыццёвых сітуацый», «спажывец жыццёвых сітуацый».

Суб'ектнасць як характарыстыку асобы разглядае А. М. Азлецкая. Чалавек вызначаецца

«не как деятель – исполнитель, а как страстный сценарист своих действий, которому присущи определенные предпочтения, мировоззренческие позиции, целеустремленность преобразователя» [1, с. 14]. Услед за Л. І. Анцыферавай, А. М. Азлецкая выдзяляе ўзроўні развіцця суб'ектнасці асобы: ад суб'екта мэтапалагання да суб'екта свайго жыццёвага шляху. Робіцца вывад аб тым, што «сложнейшая целостная структура человека как субъекта жизни раскрывается лишь на социальном уровне развития человека как личности» [1, с. 19]. Але чалавек ці не сацыяльны першапачаткова?

У цэлым А. М. Азлецкая выдзяляе наступныя характарыстыкі суб'екта: адказнасць, высокі ўзровень эмацыянальнай сталасці, здольнасць да ўнутранага кантролю, усвядомленасць дзеянняў, эмпатыя.

Значнай для нашага даследавання з'яўляецца канцэпцыя С. Дз. Дзерабо. Яна працягвае суб'ект-суб'ектную традыцыю айчынай псіхалогіі, выяўляе, як фарміруюцца адносіны ў чалавека да іншага чалавека і да прыроды. Галоўным паняццем гэтай канцэпцыі з'яўляецца так званая «суб'ектыфікацыя», што азначае «наделение объектов и явлений мира субъектностью» [5, с. 12]. У аснове гэтага працэсу, як адзначае аўтар, ляжыць імкненне чалавека «зрабіць свет сваім», стварыць сваю рэальнасць. Суб'ектнасць вызначаецца як «свойство, открывающееся в способности субъекта "полагать себя в основу" экологического мира и самого себя» [5, с. 19]. С. Дз. Дзерабо выдзяляе тры асноўныя ўласцівасці чалавека, у якіх канкрэтызуецца суб'ектнасць: самаўпарадкаванне, самапрычыненне і самаразвіццё. Удакладняецца структура суб'ектнасці: чалавек, які пазнае, чалавек, які адносіцца, чалавек, які пераўтварае. Адпаведна ў працэсе суб'ектыфікацыі выдзяляюцца тры бакі: гнасеалагічны («лічыць суб'ектам»), аксіялагічны («адносіцца як да суб'екта») і праксіялагічны («паступаць як з суб'ектам»).

Да традыцыйнай актыўнасці суб'ектнасці дабаўляецца не менш традыцыйная суб'ектыўнасць у сэнсе прыхільных адносін да навакольнага асяроддзя, а таксама прызнанне каштоўнасці кожнага чалавека ў якасці асноўных характарыстык суб'екта.

Такім чынам, упершыню падкрэсліваецца працэсуальны характар катэгорыі суб'екта: ён звязваецца менавіта з працэсамі, што адбываюцца ўнутры чалавека (самавызначэннем, самасвядомасцю, самарэгуляцыяй, суб'ектыфікацыяй і г. д.), гэта значыць, самастойнымі працэсамі.

У выніку аналізу розных канцэпцый быў

выдзелены шэраг функцый, што разглядаюць паняцці:

- *тлумачальная* – тлумачыць умовы эфектыўнай педагагічнай дзейнасці, адаптацыі агульных педагагічных «ідэй» да рэальнай сітуацыі;
- *праектыўна-кіраўніцкая* – нацэльвае настаўніка на пошук індыўідуальных працэдур дзейнасці;
- *адукцыйная* – любы элемент зместу адукацыі праз суб'ектыўную і суб'ектную педагагічную рэальнасць педагога – тады ён набывае рэальную педагагічную значнасць, гэта значыць, будзе ўплываць на вучня.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Азлецкая Е. Н.* Личностные и средовые детерминанты формирования субъектности личности : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2002.
2. *Александрова Н. Х.* Субъектность человека на поздних этапах онтогенеза. Нижний Новгород, 2000.
3. *Варенова Ю. А.* Исследования субъектности и ее развития в дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2001.
4. *Волкова Е. Н.* Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
5. *Дерябо С. Д.* Феномен субъективизации природных объектов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

6. *Коржова Е. Ю.* Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.
7. *Осницкий А. К.* Проблема исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–20.
8. *Прокофьева Т. В.* Становление субъектности подростка в учебной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2001.
9. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
10. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении. Киев, 1996.
11. *Чудновский В. Э.* Проблема субъектности в свете современных задач психологии воспитания // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 15–25.
12. *Чудновский В. Э.* К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.

#### SUMMARY

*Special attention in the article is paid to the category of subject in the borders of up-to-date industry of education and problems of training teachers of a new type, able to perform under new social conditions. On the base of existing terms the author differentiates the of «subjectiveness» and «subjectness». Through the analysis of different concepts definite functions of viewed terms.*

УДК 37.013.42

**Л. А. Шэлег**

## ПРАБЛЕМА САЦЫЯЛЬНАЙ АДАПТАЦЫІ ВЫПУСКНІКОЎ ДЗІЦЯЧЫХ ІНТЭРНАЦКІХ УСТАНОЎ

У змесце сацыяльна-педагагічнай дзейнасці праблема адаптацыі займае істотнае месца. Яна адлюстроўвае пэўны вынік, які можа выступаць крытэрыем эфектыўнасці гэтай дзейнасці. Усведамленне сутнасці адаптацыйнага працэсу і яго механізмаў з'яўляецца адной з умоў прафесіяналізму сацыяльнага работніка. Увага да распрацоўкі гэтай праблемы выклікана патрэбнасцямі вырашэння практычных задач, звязаных з паскарэннем працэсу адаптацыі чалавека да новых умоў у розных сферах жыццядзейнасці: прафесійнай, сямейна-бытавой, палітыка-прававой і інш.

Сацыяльная адаптацыя – гэта працэс і вынік засваення індывідам сацыяльных роляў у сістэме грамадскіх адносін; прывядзенне індыўідуальных і групавых паводзін у адпаведнасць з пануючай у дадзеным грамадстве, класе, сацыяльнай групе сістэмай норм і каштоўнасцей.

Суб'ектамі сацыяльнай адаптацыі з'яўляюцца індывід, група, грамадства, цывілізацыя. Аб'ектамі змяненняў могуць быць як сацыяльныя адносіны, так і іх носьбіты (суб'екты). Адаптацыйная сітуацыя ў чалавека ўзнікае або пры змяненні ўсяго сацыяльнага асяроддзя (перасяленне, выхад з інтэрнацкай установы), або асобных яе элементаў (з'яўленне новых норм, патрабаванняў, адносін і да т. п.). Наступленне адаптацыйнай сітуацыі адбываецца пры ўсведамленні чалавекам недастатковасці вопыту і сродкаў жыццезабеспячэння, актуалізуе і мабілізуе ўвесь яго папярэдні адаптацыйны вопыт (пераадаптацыйны вопыт) [1].

У цяперашні час, у перыяд глыбокіх сацыяльных, эканамічных і дэмаграфічных змяненняў, захоўваецца тэндэнцыя росту дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў. Сіроцтва для любога грамадства – цяжкавырашаемая праблема; яе сацыяльныя карані да-

статкова глыбокія (зніжэнне ўзроўню жыцця, падзенне маральных асноў, недасканаласць сістэмы падтрымкі мацярынства і дзяцінства, зніжэнне каштоўнасці сям'і і сямейных адносін і інш.). Задача дзяржавы і грамадства – абараніць адну з найбольш слабых катэгорый насельніцтва, дзяцей-сірот, вырасціць з іх паўнацэнных і паўнапраўных грамадзян, прывіць ім прафесійныя і іншыя жыццэважныя навыкі, якія аблягчаюць іх наступную сацыяльную адаптацыю.

У псіхалага-педагагічнай літаратуры разглядаюцца два тыпы сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот: актыўнае пераўтварэнне і пасіўнае прыстасаванне, паколькі дзіця-сірата з'яўляецца адначасова аб'ектам і суб'ектам сацыяльных адносін. У якасці аб'екта сірата выступае як пасіўны бок, на які накіравана ўздзеянне сацыяльных інстытутаў і груп, што фарміруюць яго як асобу. У якасці суб'екта – актыўны ўдзельнік грамадскіх адносін, самастваральная і самаразвіццёвая асоба. Арганічнае спалучэнне якасцей аб'екта ўздзеяння і суб'екта ўзаемадзеяння стварае ўмовы для эфектыўнай сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот.

Адной з форм сацыяльнай аховы дзяцей-сірот з'яўляецца іх уладкаванне ва ўстановы інтэрнацкага тыпу. Аднак аналіз тэарэтычных крыніц па праблеме даследавання, вывучэнне вопыту работы ўстаноў дадзенага тыпу дазваляюць адзначыць, што існуючая сістэма работы з дзецьмі ў дзяржаўных інтэрнацкіх установах не заўсёды садзейнічае паспяховай сацыяльнай адаптацыі іх выхаванцаў.

Адна з сур'ёзных праблем дзіцячых інтэрнацкіх устаноў – іх аднолькавая сістэма са сталымі «нормамі» жыццезабеспячэння дзяцей. Жорсткая рэгламентацыя паводзін дзяцей, гіпер апека ў дзейнасці, кантроль за аховай рэжыму ўстановы часта прыводзяць да ломкі асобнага станаўлення. Дзеці прывыкаюць да дыктату (у шэрагу выпадкаў, наадварот, да агрэсіі і адмаўлення ўстаноўленых норм) і тым самым пазбаўляюцца стымулу да актыўнасці, самастойнасці і дзейнасці. Акрамя таго, у дзіцяці, якое выхоўваецца ў інтэрнацкай установе, няма пачуцця пастаяннага дома, неабходнага яму для асабістага дабрабыту. Адным з негатыўных фактараў, які ўплывае на фарміраванне асобы выхаванцаў дзіцячых дамоў і школ-інтэрнатаў, з'яўляецца феномен грамадскай уласнасці. Развіццё самасці дзіцяці ў значнай меры блакіруецца названым феноменам. Перажыванне сваёй унікальнасці, індывідуальнай каштоўнасці ў многім вызначаецца тым, што ў дзіцяці ёсць свой пакой, месца за абедзенным сталом, свае рэчы і г. д. Праз рэчы-сімвалы падкрэсліваецца павага да дзіцяці,

значэнне яго як члена сям'і. Менавіта таму на-яўнасць у дзіцяці ўласных рэчаў і свайго месца ў прасторы дома, дзе ён жыве, а таксама павага да яго рэчаў з боку акружаючых з'яўляюцца неабходнай умовай яго паўнацэннага асобнага развіцця [2]. Варта адзначыць жыллёвую праблему, што накладвае адбітак на працэсы сацыялізацыі і сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот. Нярэдка падлеткі пакідаюць інтэрнацкую ўстанову, у іх узнікае праблема жылля, прапіскі. Да статусу сіраты дабаўляецца статус маргінала.

Даследаванні педагогаў, псіхалагаў, сацыялагаў, медыкаў і іншых вучоных пацвярджаюць, што акрамя характару, здароўя, выхавання на працэс сацыяльнай адаптацыі сіраты ўплывае наяўнасць роднасных адносін. Пападаючы ў дзіцячыя дамы, інтэрнаты, дзеці часта губляюць сваяцкія сувязі. Братоў і сяцёр могуць уладкоўваць у розныя ўстановы па ўзроставым цэнзе, або калі аднаму з іх патрабуецца карэкцыйнае навучанне або лячэнне. Выхаванцам інтэрнатаў часта не хапае старэйшага сябра, выхавальніка, родзіча або апекуна, якія маглі б дапамагчы, параіць, як паступіць у той ці іншай сітуацыі. Як правіла, да вырашэння жыццёвых праблем, якія адразу паўстаюць перад імі па заканчэнні сіроцкіх устаноў, дзеці не гатовыя, паколькі іх не столькі выхоўваюць і рыхтуюць да самастойнага жыцця, колькі гадуюць да пэўнага ўзросту.

Стартавыя пазіцыі дзяцей-сірот абумоўлены ўзроўнем псіхічнага і фізічнага здароўя, а таксама выхаваннем і адукацыяй, атрыманымі ў дзяржаўных установах. Пазбаўленыя бацькоўскіх клопатаў, сіроты і ад грамадства атрымліваюць значна менш увагі, чым дамашнія дзеці. Умовы жыцця дзіцяці, якое мае дом, неадэкватны жыццёвым умовам дзіцяці з сіроцкай установы. Тут уступае ў сілу «закон дывергенцыі сацыяльнага асяроддзя», які значна памяншае шансы дзіцяці-сіраты дасягнуць адаптацыі ў грамадстве на ўзроўні дзяцей з сямей. Згодна з данымі, прыведзенымі ў працах расійскіх даследчыкаў, з 15 тыс. выпускнікоў дзіцячых дзяржаўных інтэрнацкіх устаноў на працягу года 5 тыс. пападае на лаву падсудных, 3 тыс. становяцца бамжамі, 1,5 тыс. заканчваюць жыццё самагубствам. На працягу першых трох гадоў пасля выхаду з дзіцячага дома 30 % сірот уступілі ў кантакт з правахоўнымі органамі па прычыне асацыяльных паводзін, 8 % здзейснілі каральныя злачынствы і папалі ў выхаваўча-працоўныя калоніі. Пасля прабывання ў месцах пазбаўлення волі праблемы сацыяльнай адаптацыі набываюць новае гучанне. 32 % выпускнікоў прымалі ўдзел у вулічных бойках і застаўшаяся трэць –

гэта выпускнікі, чыё жыццё склалася адносна паспяхова [3–4].

Недастатковае знаёмства з заканадаўствам, адсутнасць вопыту зносін з малазнаёмымі людзьмі, матэрыяльная неўладкаванасць і сацыяльная бездапаможнасць сірот, псіхалагічныя якасці, якія культывуюцца ў сіроцкіх установах (слаба выражаная воля, залежнасць ад старэйшых, безініцыятыўнасць), садзейнічаюць таму, што яны аказваюцца на лаве падсудных. Нават маральныя запаведзі, якімі кіруюцца ў такім асяроддзі, засвойваюцца да першых жыццёвых выпрабаванняў. Нягледзячы на дастаткова пазітыўныя каштоўнасныя ўстаноўкі выпускнікоў устаноў інтэрнацкага тыпу, каля трэці падлеткаў не могуць іх рэалізаваць, паколькі пражываюць у неспрыяльных сацыяльных умовах і знаходзяцца ў сацыяльным асяроддзі павышанай рызыкі (бацькі-алкаголікі, наркаманы, асацыяльная кампанія).

Некаторыя даследчыкі падкрэсліваюць ідэю аб тым, што выхаванне ва ўмовах інтэрнацкай установы змяшчае фактары, якія тармозяць не толькі асобаснае і разумовае, але і псіхафізічнае развіццё дзіцяці. Вынікі сацыялагічнага даследавання, праведзенага І. Ф. Дзяменцьевай, пацвярджаюць, што сіроты праяўляюць больш нізкую сацыяльную актыўнасць, дэманструюць меншую ўпэўненасць у сваіх каштоўнасных устаноўках [5]. Даследаванне пра дэманстравала неразвітасць эмацыянальнай сферы сірот, іх крайне нізкую пазнавальную ўстаноўку, невысокую самаацэнку прафесійных перспектыв, негатыўнасць да сямейнага жыцця, пасіўнасць у сферы вольнага часу. Сістэматычнае прабыванне ў асяроддзі сабе падобных, маючых невысокі ўзровень сацыяльных дамаганняў, фарміруе ў сірот заніжаныя стандарты, не дазваляе ім самастойна канструяваць правілы і нормы паводзін і кіравацца імі ў грамадстве. На думку аўтара, гэтыя слаба-выражаныя элементы структуры каштоўнасных арыентацый у выніку становяцца фактарамі, што вызначаюць іх нізкую адаптаванасць у грамадскім жыцці.

Важнасць для паспяховай сацыяльнай адаптацыі выхаванцаў дзіцячых інтэрнацкіх устаноў набываюць сацыяльныя стэрэатыпы ўспрымання выпускнікамі сіроцкіх устаноў. У грамадстве яшчэ існуюць дастаткова моцныя негатыўныя ўстаноўкі ў адносінах дзяцей-сірот. Пэўная ступень закрытасці дзіцячых дамоў з'яўляецца адной з прычын неадэкватнага ўспрымання выпускнікоў і неадэкватных да іх адносін. Сацыяльная адаптацыя выпускнікоў носіць праблемны характар як на асобасным, так і на грамадскім узроўнях. Маладыя людзі з ліку дзяцей-сірот у сілу суб'ектыўных і аб'ек-

тыўных прычын уступаюць у грамадства маргінальнымі членамі, захоўваюць гэту праблему ў некаторых выпадках на працягу ўсяго жыцця. Усе праблемы сіроты бачаць вынікам адзіноцтва, выхавання ў інтэрнацкай установе і прадурных адносін акружаючых. Часта яны не атаясамліваюць сябе з грамадствам, навакольнымі людзьмі, а супрацьпастаўляюць сябе ім [6].

З мэтай атрымання звестак аб характары ўзаемаадносін паміж выхаванцамі інтэрнацкай установы і іх выхавальнікамі і блізкімі, а таксама намераў выпускнікоў адносна свайго далейшага жыццёўладкавання намі было праведзена даследаванне сярод старэйшых школьнікаў (9 клас, 33 вучні) Станькаўскай школы-інтэрната Мінскай вобласці. У ходзе анкетавання былі атрыманы наступныя даныя. У большасці апытаных выхаванцаў (90 %) ёсць сябры сярод выхавальнікаў і адміністрацыі інтэрнацкай установы. Аднак толькі 48 % рэспандэнтаў разлічваюць на іх падтрымку пасля выхаду з інтэрната, 69 % – на дапамогу з боку сваякоў, і толькі 30 % – прадстаўнікоў сацыяльных службаў. Варта адзначыць, што 94 % выпускнікоў маюць сваякоў, у тым ліку блізкіх. Жыць са сваімі сваякамі пасля заканчэння інтэрната згодны 60 % апытаных, нягледзячы на той факт, што большасць дзяцей падтрымліваюць з імі ўзаемаадносіны, якія яны вызначылі як добразычлівыя. Даследаванне пацвердзіла, што пераважная большасць выпускнікоў (97 %) плануюць атрымаць далейшую адукацыю, з іх 48 % збіраюцца паступаць у вучылішчы або тэхнікумы, 49 % – у вышэйшыя навучальныя ўстановы. Многія выхаванцы адзначалі, што хацелі б спачатку атрымаць сярэднеспецыяльную адукацыю, а затым паступіць у ВНУ. 12 % апытаных намерваюцца сумяшчаць работу і вучобу, паколькі па-за інтэрнатам, згодна з іх адказам, яны могуць разлічваць толькі на сябе. Кола праблем, з якімі баяцца сутыкнуцца выпускнікі пасля выхаду з інтэрната, дастаткова шырокае: паступленне ў навучальныя ўстановы (вучылішча, тэхнікум, ВНУ), працаўладкаванне, атрыманне жылля, ільгот, уплыў асацыяльнай кампаніі, негатыўныя адносіны з боку грамадства, боязь невядомага і інш. Так ці інакш, кожная з вышэйназваных праблем накладвае свой адбітак на працэс постінтэрнацкай адаптацыі дзяцей-сірот, вызначае іх нізкую адаптыўнасць у грамадскім жыцці. Вопыт папярэдніх выпускаў дазваляе адзначыць, што, нягледзячы на дастаткова пазітыўныя каштоўнасныя ўстаноўкі выпускнікоў Станькаўскай школы-інтэрната, пэўная частка выхаванцаў не можа іх рэалізаваць у сілу розных прычын, галоўная з якіх – пражыванне (або вяртанне) у неспрыяльнае сацыяльнае асяроддзе павышанай рызыкі.

Проблему сацыяльнай адаптацыі дзяцей-сірот неабходна аднесці да адной з найбольш важных сацыяльных задач сучаснага грамадства, што патрабуюць паглыбленага вывучэння і пошуку шляхоў прадуктыўнага іх вырашэння на практычным узроўні. У дзяржаўнай структуры аховы насельніцтва адсутнічае сістэма арганізаванай постінтэрнацкай дапамогі і падтрымкі дадзенай катэгорыі дзяцей, але для вырашэння іх сацыяльных праблем патрабуюцца не толькі адэкватныя дзеянні дзяржавы, але і змяненне пазіцыі ўсяго грамадства ў адносінах да гэтых дзяцей. Паколькі змяненне стэрэатыпаў дастаткова працягла працэс, то неабходна загадзя рыхтаваць выпускнікоў інтэрнацкіх устаноў да жыцця ў адкрытым соцыуме. Адзначым і той факт, што само сіроцтва разглядаецца як праблема дзяцінства, якая абрываецца ў перыяд уступлення ў самастойнае жыццё. Іншымі словамі, праблема «разарвана», яна не разглядаецца як адзінае цэлае. У рэальным жыцці гэта адлюстравана ў тым, што адсутнічае пераемнасць у дзейнасці дзяржаўных арганізацый, а ўваходжанне сіраты ў «адкрытае» жыццё часта суправаджаецца дэзадаптацыйнымі працэсамі.

Такім чынам, сацыяльная адаптацыя выхаванцаў і выпускнікоў дзіцячых інтэрнацкіх устаноў з'яўляецца дастаткова актуальнай сацыяльна-педагагічнай праблемай і патрабуе сур'ёзных навукова-метадычных распрацовак, якія, на наш погляд, павінны быць накіраваны на:

- раннюю дыягностыку фактараў дэзадаптацыі дзяцей-сірот;
- распрацоўку і ўкараненне ў практыку работы інтэрнацкіх устаноў спецыяльных адукацыйных праграм прафілактыка-карэкцыйнага характару;
- удасканалванне праграмы сацыяльнай адаптацыі сірот у інтэрнацкай установе, узмацненне яе практычнай бытавой накіраванасці;

- змяненне зместу і ўмоў жыцця дзейнасці дзяцей-сірот, набліжэнне іх да ўмоў жыцця ў сям'і;
- стварэнне сістэмы дзяржаўнай падтрымкі і адаптацыі выпускнікоў дзіцячых інтэрнацкіх устаноў;
- арганізацыю дзейнасці апякунскіх і замяшчаючых прафесійных сямей, якія падтрымліваюць дзяцей-сірот на этапе іх уваходжання ў «адкрытае» жыццё.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Словарь социального педагога и социального работника / под ред. И. И. Калачевой, Я. Л. Коломинского, А. И. Левко. 2-е изд. Мн., 2003.
2. *Слуцкий В. И.* Феномен общественной собственности и его влияние на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 132–136.
3. *Каланчук Н. Л.* Проявление притеснений по отношению к воспитанникам детских домов // Психология притеснения: обидчики и обиженные / под общ. ред. И. П. Башкатова. Коломна, 2004. С. 40–44.
4. *Назарова И. Б.* Возможности и условия адаптации сирот // Социс. 2001. № 4. С. 70–77.
5. *Дементьева И. Ф.* Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка // Социс. 1992. № 10. С. 62–70.
6. *Кузнецова Т. Ю.* Социальные стереотипы восприятия выпускников детских домов // Социс. 2003. № 11. С. 84–88.

#### SUMMARY

*An actual social-pedagogical orphanhood problem is considered in the article. This problem demands not only a profound theoretical study, but ways of search for its productive decision at a practical level. This article deals with orphans upbringing peculiarities in boarding schools, investigations data are adduced, which confirm a problematic character of boarding schools graduates adaptation processes. Possible trends of scientific-methodic elaborations on the given problems are also offered.*

УДК 51(07):373.3

**Н. У. Тоўсцік**

## **СУТНАСНЫЯ ХАРАКТАРЫСТЫКІ МЕТАДЫЧНЫХ УМЕННЯЎ ВЫКЛАДАННЯ МАТЭМАТЫКІ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ**

У складанай сістэме фарміравання прафесійных уменняў будучага настаўніка пачатковых класаў важнасць набываюць метадычныя ўменні, якія, з аднаго боку, прызваны

развіваць у яго метадычную накіраванасць мыслення і гатоўнасць да творчай работы, а з другога – узбройваць настаўнікаў такімі спосабамі дзейнасці, якія неабходны для паспяховай арганізацыі працэсу навучання школьнікаў.

Метадычныя ўменні з'яўляюцца складанай часткай педагогічных уменняў настаўніка. Гэта абумоўлівае неабходнасць выяснення сутнасных характарыстык апошніх. У псіхалага-педагогічнай літаратуры педагогічныя ўменні разглядаюцца як «владение способами и приемами обучения и воспитания, основанное на сознательном использовании психолого-педагогических и методических знаний» [1, с. 9], або як «приобретенная человеком способность на основе знаний и навыков находить определенные виды деятельности в изменившихся условиях» [15, с. 288], або як «сложное психологическое образование, объединяющее профессионально значимые личностные качества, знания и навыки с мыслительными и профессиональными действиями» [16, с. 135].

Адсутнасць адзінага падыходу да вызначэння педагогічных уменняў гаворыць аб складанасці гэтага паняцця, шматграннасці яго ўласцівасцей. Практычна цяжка аддаць перавагу якой-небудзь адной трактоўцы дадзенага паняцця. Тым не менш, найбольш адэкватна задачам нашага даследавання выступае пункт гледжання І. А. Зімняй, якая піша: «Педагогические умения представляют совокупность самых разных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности» [5, с. 356].

Авалоданне педагогічнымі ўменнямі з'яўляецца важным бокам падрыхтоўкі будучага настаўніка ў сярэдніх і вышэйшых навучальных установах. Яно садзейнічае развіццю спецыяльных уменняў, якія дазваляюць настаўніку выкладаць у школе той ці іншы прадмет. Складанай часткай, абавязковым элементам яго падрыхтоўкі да працы ў школе з'яўляецца авалоданне спецыяльнымі ўменнямі, якія большасць даследчыкаў называюць метадычнымі. Авалоданне метадычнымі ўменнямі садзейнічае паспяховай дзейнасці настаўніка ў школе па абучэнні вучняў пэўнаму прадмету.

Розныя аспекты фарміравання метадычных уменняў выкладчыкаў матэматыкі ў педагогічнай ВНУ прысвяцілі даследаванні К. Адулаева, М. Р. Арабава, В. А. Гусеў, Н. Н. Забжанская, С. С. Ісалиева, Н. Б. Істоміна-Кастроўская, В. Н. Келбакіяні, Ю. М. Калягін, А. Р. Мардковіч, І. А. Новік, Н. К. Пешчанка, В. А. Сласценін, А. П. Сманцэр і інш.

Праблеме фарміравання ўсяго спектра метадычных уменняў як асновы метадычнай культуры настаўніка матэматыкі ў педагогічнай ВНУ прысвечана даследаванне І. А. Новік. Пад метадычнымі ўменнямі яна разумее свядомае прымяненне наяўных у студэнтаў ведаў і навыкаў, неабходных для выканання больш складаных ведаў дзейнасці ў розных умовах

навучання вучняў матэматыцы [14, с. 38]. Гэта азначэнне ў нашым даследаванні бярэцца за аснову.

Спынімся на даследаваннях, у якіх разглядаюцца магчымасці сярэдніх і вышэйшых педагогічных навучальных устаноў у фарміраванні метадычных уменняў у настаўнікаў па выкладанні матэматыкі ў пачатковай школе.

Найбольш поўнае даследаванне сістэмы навучання матэматыцы ў пачатковай школе ў апошнія дзесяцігоддзе праведзена Н. Б. Істомінай-Кастроўскай, якая распрацавала метадычную сістэму. Адным з яе элементаў з'яўляюцца метадычныя ўменні, пад якімі яна разумее спосабы дзейнасці настаўніка па навучанні школьнікаў матэматыцы [6].

Для больш поўнай характарыстыкі феномена «метадычныя ўменні» важна раскрыць яго асноўныя прыметы.

Агульнавядома, што аснову метадычных уменняў складаюць адпаведныя веды. Веды, уменні і навыкі знаходзяцца ў арганічным адзінстве. Даследаваннямі педагогаў (А. К. Арцёмаў, М. А. Данілаў, М. М. Левін, Ю. К. Бабанскі, І. Ф. Харламаў і інш.), псіхалагаў (У. У. Давыдаў, Л. У. Занкоў, І. А. Зімняя, Н. В. Кузьміна, А. М. Лявонцьеў, Н. Ф. Талызіна і інш.) устаноўлена, што вядучая роля ў навучанні належыць ведам. Толькі на аснове ведаў можна набыць пэўныя ўменні і навыкі. На аснове аналізу структуры розных уменняў і навыкаў Н. А. Лашкарова прыходзіць да вываду аб уплыве характару ведаў на прыроду ўменняў [10]. Любое ўменне па сутнасці з'яўляецца адзінствам змястоўнага і працэсуальнага, гэта значыць, змест уменняў існуе ў адзінстве з працэсам іх працягнення. Гэта абумоўлівае неабходнасць выкарыстання дзвюх катэгорый ведаў: змястоўных і аперацыйных (Я. А. Байко, А. А. Люблінская, Я. А. Мілеран, І. А. Новік і інш.). У прыватнасці, Я. А. Байко лічыць, што ўменні набываюцца чалавекам праз выкарыстанне ведаў дваякага роду: па-першае, праз веды, што адносяцца да аб'екта дзеяння, па-другое, праз веды аб спосабах дзеяння, якія ён назваў аперацыйнымі [3, с. 66].

А. А. Люблінская, якая характарызавала ўменні, падкрэслівае, што яны патрабуюць «использования знаний: понятий, законов, правил и приемов действия» [11, с. 121], а Я. А. Мілеран заўважае, што прымяненне ведаў з'яўляецца характэрным не толькі ў працэсе фарміравання ўменняў, але і на этапе іх функцыянавання. У сувязі з гэтым ён вызначае такое ўменне, як «знания в действии» [3, с. 38]. На аналагічных навуковых пазіцыях знаходзіцца А. К. Арцёмаў, які сцвярджае, што «единство содержательного и процессуаль-



ного выступае неабходным і дастаточным умовам існавання уменняў» [2, с. 14]. Такім чынам, фарміраванне ўмення звязана з аб'ектамі дзеяння і самім дзеяннем.

У адносінах да метадычных уменняў важна выдзеліць трэцюю прымету, а менавіта дзеянні, звязаныя з перадачай зместу вучням са спосабамі дзейнасці настаўніка па навучанні школьнікаў пэўнаму прадмету.

Вышэйвыкладзенае дазваляе зрабіць вывад, што першаасновай фарміравання метадычных уменняў з'яўляецца тыя прадметныя веды, якія настаўнік павінен будзе паведамаць вучням. Выдзяляюцца некалькі катэгорый ведаў, неабходных для фарміравання метадычных уменняў настаўніка.

*Першая катэгорыя ведаў.* Яна звязана з фарміраваннем метадычных уменняў, да яе можна аднесці наступныя веды: асновы фундаментальных навук, прадугледжаных вучэбнымі планами па дадзенай спецыяльнасці; асноўныя паняцці, законы і заканамернасці вучэбнай дысцыпліны; магчымасці выкарыстання вывучанага вучэбнага матэрыялу ў пэўнай прафесійнай дзейнасці, у працэсе навучання школьнікаў; мэты і задачы сучаснай агульнаадукацыйнай школы.

*Другая катэгорыя ведаў.* Яны садзейнічаюць фарміраванню метадычных уменняў, звязаных з аперацыйнымі бокамі метадычнай падрыхтаванасці будучага настаўніка да навучання школьнікаў. Гэта веды аб спосабах дзеянняў у той ці іншай вобласці ведаў. Да іх адносяцца наступныя веды: асноўныя аперацыі, уласцівыя пэўнай вучэбнай дысцыпліне; мэты і задачы выкарыстання канкрэтных дзеянняў пры вывучэнні канкрэтнай дысцыпліны; пэўныя віды дзейнасці ў канкрэтнай дысцыпліне.

*Трэцяя катэгорыя ведаў.* Яны выдзелены ў нашым даследаванні, непасрэдна звязаны з метадыкай навучання той ці іншай дысцыпліне ў пачатковай школе. Да іх адносяцца наступныя веды: мэты і задачы канкрэтнага вучэбнага прадмета ў пачатковых класах; дзеючыя школьныя праграмы, падручнікі і вучэбныя дапаможнікі для пачатковай і сярэдняй школы; інфармацыя аб выкарыстанні ведаў у пэўных відах дзейнасці; спосабы і прыёмы навучання школьнікаў пэўнаму прадмету, раздзелу, тэме ці іншаму вучэбнаму прадмету; спосабы і прыёмы ўвядзення ў працэс навучання асноўных паняццяў, заканамернасцей; спосабы і прыёмы выкарыстання задач у навучанні; спосабы і прыёмы навучання школьнікаў рашэнню вучэбных задач.

Істотнай прыметай метадычных уменняў з'яўляецца іх абагульненасць, у выніку чаго

яны з поспехам рэалізуюцца ў змененых сітуацыях. Разглядаючы абагульненасць уменняў у якасці спецыфічнай уласцівасці, Я. А. Мілеран адзначае, што гэты ўласцівасць уменняў «позволяет успешно решать поставленные задачи в измененных условиях деятельности» [13, с. 38]. Але абагульнены характар метадычных уменняў праяўляецца па-рознаму ў канкрэтнай педагагічнай сітуацыі, на канкрэтным уроку.

Важнай прыметай метадычных уменняў з'яўляецца іх сувязь з дзейнасцю, мысленнем, магчымасцю творчага іх прымянення ў вучэбным працэсе. У нашым даследаванні пры трактоўцы паняцця «метадычныя ўменні» мы зыходзілі з дзейснага падыходу, згодна з якім любая дзейнасць абумоўліваецца адпаведнымі патрэбнасцямі і матывамі, наяўнасцю адпаведных дзеянняў і аперацый. А. М. Лявонцьеў піша: «Когда цель действия входит в другое действие как условие его выполнения, то первое действие превращается в способ осуществления второго, в сознательную операцию» [9, с. 301].

Вышэйвыкладзенае дазваляе вызначыць метадычныя ўменні як усвядомленыя, матываваныя і мэтанакіраваныя абагульненыя спосабы дзеянняў настаўніка, заснаваныя на пэўнай сістэме ведаў і накіраваныя на навучанне школьнікаў пэўнай дысцыпліне.

Фарміраванне метадычных уменняў настаўніка пачатковых класаў мае некалькі напрамкаў: метадычныя ўменні, звязаныя з навучаннем вучняў роднай мове, рускай і замежнай мовам, матэматыцы, працы, фізічнай культуры, сьпяванню, арганізацыі і правядзенню выхаваўчай работы і інш. Усе гэтыя напрамкі асвятляюцца ў адпаведных метадыках выкладання.

Існуе шмат падыходаў да выяўлення наменклатуры педагагічных і метадычных уменняў настаўніка. У псіхалага-педагагічнай літаратуры на гэты конт няма адзінай думкі. Тым не менш можна выдзеліць асноўныя падыходы да класіфікацыі педагагічных і метадычных уменняў.

Адным з першых даследчыкаў, якія выявілі педагагічныя ўменні настаўніка, з'яўляецца Н. В. Кузьміна. Яна ў адпаведнасці з вычлененымі кампанентамі педагагічнай дзейнасці прадставіла сукупнасць педагагічных уменняў: гнастычныя, праекціровачныя, канструктыўныя, камунікатыўныя і арганізатарскія [8; 12].

Аналізуючы кампаненты дзейнасці настаўніка з іншых пазіцый, О. А. Абдуліна вычляняе наступныя групы ўменняў: дыдактычныя, прапагандысцкія, метадычныя. Заўважым, што яна выдзяляе метадычныя ўменні, хаця і трактуе іх як вывучэнне і абагульненне перадавага вопыту, аналіз і абагульненне асобнага вопыту [1].

Г. Ш. Гайнутдінаў разглядае педагогічныя ўменні як кампанент педагогічнага майстэрства настаўніка і выдзяляе наступныя ўменні: кіраўніцкія (базавыя, сістэматызуючыя кампаненты); камунікатыўныя, сацыяльна-перцептыўныя, дыдактычныя, тэхналагічныя, мастацка-эстэтычныя і артыстычныя [4].

Пункт гледжання на праблему ўмення Т. Н. Шайдзенковай уяўляе для нашага даследавання асаблівы інтарэс. Сярод дыдактычных яна выдзяляе ўменні: 1) ажыццяўляць пастаноўку мэт засваення; 2) стымуляваць станоўчую матывацыю ў працэсе засваення; 3) арганізаваць паспяховае ўспрыманне вучэбнага матэрыялу; 4) забяспечыць асэнсаванне вывучаемага; 5) арганізаваць замацаванне вывучаемага; 6) арганізаваць прымяненне ведаў, выпрацоўку ўменняў і навыкаў; 7) ажыццяўляць кантроль за ходам засваення ведаў; 8) выконваць карэкцёрскую працэсу засваення ведаў [18, с. 7–8]. Відавочна, што дадзеная сукупнасць дыдактычных уменняў накіравана на выкананне поўнага цыкла пазнавальнай дзейнасці вучня. Гэтыя ўменні ў пэўнай меры ўласцівы выкладчыку любой вучэбнай дысцыпліны. Іх можна разглядаць як метадычныя ўменні настаўніка.

М. А. Кудайкулаў на аснове аналізу трох ступеней дзейнасці настаўніка (агульнапедагогічнай, прафесійна-педагогічнай і прафесійна-метадычнай) выдзяляе тры групы ўменняў: 1) агульнапедагогічныя; 2) прафесійна-педагогічныя; 3) прафесійна-метадычныя [7]. У дадзеным даследаванні прафесійна-метадычныя ўменні вызначаюцца як спосабы дзейнасці настаўніка па навучанні школьнікаў той ці іншай вучэбнай дысцыпліне.

Даследаванне І. А. Новік прысвечана фарміраванню метадычнай культуры настаўніка матэматыкі ў педагогічнай ВНУ. Аўтар выдзяляе спецыяльныя ўменні настаўніка матэматыкі як прадметніка і называе іх метадычнымі. Умоўна ўсе метадычныя ўменні па выкладанні матэматыкі І. А. Новік падзяляе на тры групы: агульныя, спецыяльныя і канкрэтныя [14]. Падзяляючы гэты пункт гледжання, да агульных і спецыяльных уменняў адносім тыя ж уменні, што і І. А. Новік, адаптуем іх да выкладання матэматыкі ў I–IV класах. Што тычыцца канкрэтных умоў, то ўсе яны маюць некаторую спецыфіку, якая ўлічвае як змест праграмага курса матэматыкі пачатковай школы, так і ўзроставыя асаблівасці вучняў. Мы дапоўнілі, удакладнілі і класіфікавалі асноўныя ўменні, пералічаныя ў асноўных патрабаваннях да ведаў і ўменняў выпускнікоў педвучылішч, гэта значыць правялі сістэмнае даследаванне дадзенага феномена. Гэта дазволіла выдзеліць тры кампаненты метадыч-

ных уменняў як сістэмы, а менавіта агульныя, канкрэтныя і спецыяльныя метадычныя ўменні. Кожны кампанент метадычных уменняў з'яўляецца рэзультатам іх абагульнення на аснове існуючых тэарэтычных і эмпірычных даных. Яны складаюцца з шэрага простых метадычных уменняў, якія важна паслядоўна і мэтанакіравана фарміраваць у вучняў у працэсе навучання ў педагогічным вучылішчы.

З мэтай разумення значнасці і важнасці рознымі катэгорыямі рэспандэнтаў кожнага кампанента метадычных уменняў як сістэмы ў працэсе навучання намі было праведзена іх ацэньванне вучнямі і выкладчыкамі педагогічных вучылішч, а таксама настаўнікамі пачатковых класаў. Ацэнка праводзілася па дзесяцібальнай сістэме ацэнак. Максімальная сумарная ацэнка кожнага кампанента павінна быць роўнай дзесяці.

Даследаванне паказала, што па ацэнках вучняў, настаўнікаў пачатковых класаў і выкладчыкаў педагогічных вучылішч найбольш высокі вагавы паказчык атрымалі канкрэтныя метадычныя ўменні, паказчык важнасці якіх склаў 0,43 бала, некалькі меншы паказчык спецыяльных метадычных уменняў, а менавіта – 0,37 бала, і найменшы паказчык належыць агульным метадычным уменням, які роўны 0,2 бала. Такая разбежка ў ацэнках балах звязана, магчыма, з тым, што пры ацэнцы эксперыментатары акцэнт рабілі на метадычныя ўменні па выкладанні матэматыкі.

У сваю чаргу, як адзначалася, для кожнага кампанента сістэмы метадычных уменняў можна выдзеліць адпаведныя ім складальныя метадычныя ўменні (элементы).

Да агульных метадычных уменняў аднесены тыя іх складальныя (гнастычныя і праекціровачныя), якія садзейнічаюць падрыхтоўцы настаўніка да выкладання матэматыкі ў пачатковых класах. Гэта наступныя ўменні: планаванне працэсу навучання (адбор зместу, адпаведных метадаў, сродкаў і форм навучання); арганізацыя і правядзенне пазакласных заняткаў па матэматыцы; выкарыстанне на ўроку матэматыкі такіх метадаў навучання, як назіранне, вопыт, інтуіцыя, параўнанне, аналогія, індукцыя; валоданне метадыкай правядзення розных форм заняткаў з вучнямі пры навучанні матэматыцы: гутарка, расказ, гульня, тлумачэнне новага матэрыялу з выкарыстаннем ілюстрацыйнага матэрыялу (рысункі, раздатчны матэрыял, карціны, розныя прадметы, музычнае суправаджэнне і г. д.); валоданне метадыкай правядзення апытання малодшых школьнікаў і метадыкай іх ведаў па матэматыцы; правільны выбар неабходнага ўзроўню строгасці выкладання новага матэрыялу;

стымуляванне інтарэсу вучняў да вывучэння матэматыкі; вывучэнне, аналіз і выкарыстанне перадавога вопыту настаўнікаў пачатковай школы ў сваёй працы; здольнасць да самааналізу і самакантролю і інш.

Да спецыяльных уменняў адносяцца тыя іх складальныя (канструктыўныя і арганізатарскія), якія звязаны з пабудовай працэсу навучання вучняў матэматыцы, а менавіта: планаванне і правядзенне ўрокаў матэматыкі рознага тыпу; навучанне вучняў працы з падручнікам матэматыкі, з раздатчным матэрыялам, з улікам узроставых асаблівасцей; прадбачанне цяжкасцей ва ўсведамленні вучнямі новага матэрыялу і арганізацыя работы па іх пераадоленні; вызначэнне меры выкарыстання нагляднасці пры вывучэнні новага паняцця або тэмы па матэматыцы; адбор і сістэматызацыя практыкаванняў па матэматыцы для рашэння ў класе і дома; выкарыстанне чарцёжных інструментаў (лінейка, цыруль, вугольнік) і вымяральных (маштабная лінейка, вагі, гадзіннік, секундамер) інструментаў і валоданне метадыкай фарміравання графічных і вымяральных навыкаў у малодшых школьнікаў.

Да канкрэтных метадычных уменняў адносяцца складальныя, якія звязаны з выкананнем некаторых прыватных відаў дзеянняў настаўніка матэматыкі: усвядомленае выкананне пытанняў, звязаных з увядзеннем натуральных лікаў і нуля, арыфметычных дзеянняў і іх уласцівасцей і вывучэннем велічынь; правільнае выкананне і размяшчэнне матэматычных запісаў пры рашэнні задач і прыкладаў, відарыс геаметрычных фігур, уменне растлумачыць вучням адрозненні ў паняццях «лічба» і «лік»; даступна расказаць, што лік – абстракцыя канкрэтнага прадмета (I узровень абстракцыі), літара – абстракцыя лічбы (II узровень абстракцыі), формула – абстракцыя сітуацыі або заканамернасці, назіраемай у рэчаіснасці; азнаямленне вучняў з паняццем «ураўненне», навучыць прымяняць ураўненні пры вывучэнні сувязі паміж складаннем і адыхманнем, множаннем і дзяленнем, пры рашэнні задач; навучыць выконваць 4 матэматычныя дзеянні (складанне, адыхманне, множанне і дзяленне) з адназначнымі і мнагазначнымі лікамі; пазнаёміць з формай прасцейшых геаметрычных фігур, навучыць іх адрозніваць, вымяраць і параўноўваць па велічыні; навучыць вуснаму лічэнню; навучыць рашаць задачы; навучыць складаць задачы.

Эксперыментальным шляхам намі было праведзена ацэньванне складальных метадычных уменняў кожнага кампанента сістэмы.

Результаты апрацоўкі эмпірычнага матэрыялу, што тычацца складальных агульных метадычных уменняў настаўніка пры навучанні

школьнікаў матэматыцы ў пачатковых класах, паказалі, што большасць рэспандэнтаў раўнамерна ацэньваюць складальныя першага кампанента метадычных уменняў як сістэмы. Пры гэтым уменні вызначаць мэты і задачы навучання матэматыцы, адбору і структураванню зместу вучэбнага матэрыялу па матэматыцы, планаваць вучэбны працэс маюць сярэдні вагавы паказчык, роўны 0,17 бала, уменне ажыццяўляць кантроль – 0,13 бала, астатнія ўменні ў ацэнцы студэнтаў, настаўнікаў і выкладчыкаў роўны 0,1 бала. Нармаваныя сярэднія паказчыкі складальных першага кампанента метадычных уменняў знаходзяцца ў межах ад 0,1 да 0,17 балаў, што пацвярджае амаль раўнацэннасць усіх названых складальных агульных метадычных уменняў. Менавіта таму ў працэсе даследавання будзем прымаць аднолькавы паказчык значнасці складальных метадычных уменняў роўны адзінцы.

Аналагічна вызначаюцца сярэднія вагавыя паказчыкі складальных метадычных уменняў другога кампанента (спецыяльныя метадычныя ўменні).

Складальныя метадычныя ўменні другога кампанента таксама не вельмі адрозніваюцца па сярэдніх вагавых паказчыках, якія лікава хістаюцца ад 0,05 да 0,2. Вагавыя каэфіцыенты пры далейшых разліках можна не ўлічваць, паколькі яны істотна не паўплываюць на колькасныя паказчыкі.

Такім жа чынам была праверана значнасць вагавых паказчыкаў для складальных трэцяга кампанента метадычных уменняў.

Даследаванне паказала, што сярэднія вагавыя паказчыкі значнасці складальных метадычных уменняў трэцяга кампанента лікава хістаюцца ў межах ад 0,03 да 0,1 бала. Іх значэнні не могуць істотна паўплываць на верагоднасць рэзультатаў пры вызначэнні колькасных паказчыкаў рэалізацыі ўсіх складальных метадычных уменняў настаўніка па навучанні школьнікаў матэматыцы ў пачатковай школе. Эфектыўнасць прапанаванай структурна-лагічнай мадэлі будзе правярацца ў ходзе педагагічнага эксперыменту.

Абагульненне выкладзенага дазволіла ўсе кампаненты і элементы метадычных уменняў прадставіць у выглядзе структурна-лагічнай мадэлі метадычных уменняў настаўніка, што забяспечваюць выкладанне матэматыкі ў пачатковай школе (табл.).

Тэарэтычны аналіз псіхалага-педагагічнай літаратуры дазволіў выявіць асноўныя істотныя характарыстыкі метадычных уменняў выкладання матэматыкі ў пачатковай школе, без якіх немагчыма станаўленне прафесійнага майстэрства маладога настаўніка.

Табліца

## Структура метадычных уменняў навучання школьнікаў матэматыцы ў пачатковых класах

Кампаненты метадычных уменняў настаўніка	Складальныя элементы метадычных уменняў
Агульныя метадычныя ўменні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вызначэнне мэты і задач навучання матэматыцы</li> <li>2. Стымуляванне інтарэсу вучняў да матэматыкі</li> <li>3. Адбор і структураванне зместу вучэбнага матэрыялу па матэматыцы</li> <li>4. Планаванне працэсу навучання матэматыцы</li> <li>5. Выбар неабходнага ўзроўню строгасці выкладання вучэбнага матэрыялу</li> <li>6. Выбар неабходных метадаў і сродкаў навучання</li> <li>7. Кантроль за вучэбна-пазнавальнай дзейнасцю</li> <li>8. Ацэньванне рэзультатаў засваення матэматыкі</li> </ol>
Спецыяльныя метадычныя ўменні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вызначэнне адукацыйнай, развіццёвай і выхаваўчай мэт урока матэматыкі</li> <li>2. Планаванне і правядзенне ўрокаў матэматыкі розных тыпаў</li> <li>3. Навучанне працы вучняў: <ol style="list-style-type: none"> <li>а) з падручнікам матэматыкі,</li> <li>б) з раздатачным матэрыялам</li> </ol> </li> <li>4. Улік абучанасці вучняў па матэматыцы і іх узроставых асаблівасцей</li> <li>5. Прадбачанне цяжкасцей ва ўсведамленні вучэбнага матэрыялу па матэматыцы</li> <li>6. Арганізацыя работы па папярэджванні і пераадоленні цяжкасцей пры авалоданні вучнямі матэматычным матэрыялам</li> <li>7. Адбор і сістэматызацыя практыкаванняў і задач па матэматыцы для рашэння ў класе і дома.</li> <li>8. Навучанне вучняў беспамылкова вылічаць значэнні выражэнняў</li> <li>9. Выкарыстанне на ўроку: <ol style="list-style-type: none"> <li>а) чарцёжных інструментаў,</li> <li>б) вымяральных інструментаў</li> </ol> </li> <li>10. Фарміраванне графічных і вымяральных навыкаў</li> </ol>
Канкрэтныя метадычныя ўменні	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Увядзенне натуральнага ліку і ліку «нуль» у навучанне</li> <li>2. Тлумачэнне вучням розніцы ў паняццях «лік» і «лічба»</li> <li>3. Навучанне вучняў арыфметычным дзеянням з: <ol style="list-style-type: none"> <li>а) натуральнымі лікамі ў межах дзесяці,</li> <li>б) двухзначнымі і мнагазначнымі лікамі</li> </ol> </li> <li>4. Раскрыццё ўласцівасцей арыфметычных дзеянняў</li> <li>5. Навучанне правільнаму размяшчэнню матэматычных запісаў пры рашэнні матэматычных задач і прыкладаў</li> <li>6. Навучанне відарысу геаметрычных фігур на плоскасці</li> <li>7. Тлумачэнне вучням сувязі ліку з рэчаіснасцю</li> <li>8. Знаёмства вучняў з паняццем «ураўненне»</li> <li>9. Навучанне прымяненню ўраўненняў пры вывучэнні сувязі паміж складаннем і адніманнем, множаннем і дзяленнем</li> <li>10. Навучанне выконваць матэматычныя дзеянні з мнагазначнымі лікамі</li> <li>11. Знаёмства з формамі прасцейшых фігур</li> <li>12. Навучанне вучняў адрозніваць прасцейшыя геаметрычныя фігуры, вымяраць і параўноўваць іх па велічыні</li> <li>13. Навучанне вуснаму лічэнню</li> <li>14. Навучанне рашэнню задач</li> <li>15. Навучанне складаць прасцейшыя задачы</li> </ol>

## ЛІТАРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Актуализация психолого-педагогических знаний студентов в процессе практики // Советская педагогика. 1973. № 11. С. 81–90.
2. Артемов К. Методологические основы методики формирования математических умений школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1985.
3. Бойко Е. А. Еще раз об умениях и навыках // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 64–71.
4. Гайнутдинов Г. Ш. Организационно-педагогические условия формирования основ педагогического мастерства у будущих учителей начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. Ростов н/ Д., 1997.
6. Истомина-Кастровская Н. Б. Методическая система развивающего обучения в начальной школе : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. М., 1995.
7. Кудайкулов М. А. Дидактические проблемы формирования основ профессионально-методических умений у будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1977.
8. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
10. Лошкарева Н. А. Формирование системы общих умений и навыков школьников. М., 1982.

11. Люблинская А. Н. Теоретические основы современного начального обучения // Народное образование. 1974. № 4. С. 101–123.
12. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина, Е. А. Григорьева, В. А. Якунин и др. Л., 1980.
13. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М., 1983.
14. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в пединституте : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990.
15. Основы вузовской педагогики / под ред. Н. В. Кузьминой. Л., 1972.
16. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1981.

17. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М., 1987.
18. Шайденкова Т. Н. Формирование дидактических умений учителя начальных классов на основе межпредметных связей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.

#### SUMMARY

*Methodical skills formation in teaching mathematics in a primary school and their essential characteristics are revealed. Methodical skills system's basic components (general, special, concrete) are singled out. Valuable indicators of each component are defined by empirical methods.*

УДК 37.036–057.87

**А. В. Статкевич**

## **МАДЭЛЬ ФАРМІРАВАННЯ ЭСТЭТЫЧНЫХ КАШТОЎНАСЦЕЙ СТАРШАКЛАСНІКАЎ У ВУЧЭБНА-ВЫХАВАЎЧЫМ ПРАЦЭСЕ ШКОЛЫ**

Сістэма каштоўнасных арыентацый з'яўляецца важнай характарыстыкай асобы і паказчыкам сфарміраванасці яе культуры. Ступень развіцця каштоўнасных арыентацый дазваляе меркаваць аб узроўні развіцця асобы, а іх устойлівасць – аб цэльнасці чалавека. Асноўнай функцыяй каштоўнасных арыентацый з'яўляецца рэгуляванне паводзін як усвядомленага дзеяння ў пэўных сацыяльных умовах. Каштоўнасныя арыентацыі выступаюць апорнымі элементамі сістэмы адносінаў чалавека да свету. Яны вызначаюць сацыяльнае ўзаемадзеянне людзей, задаюць крытэрыі, што выкарыстоўваюцца для ацэнкі грамадскіх з'яў і асобасных адносін і рэгулююць паводзіны чалавека, вызначаюць стратэгію жыцця.

Эстэтычнае выхаванне нацэлена на фарміраванне ў асобы эстэтычных адносін да свету як спецыфічнай формы каштоўнаснай арыентацыі праз прысваенне эстэтычных каштоўнасцей. У якасці эстэтычных каштоўнасцей, здольных фарміравацца педагогічным інструментарыем, мы выдзяляем такія каштоўнасці, як Прыгажосць, эстэтычны ідэал і гармонія.

Мадэль фарміравання каштоўнасных арыентацый вучняў старшых класаў у вучэбна-выхаваўчай дзейнасці школы ўключае тры ўзроўні.

*Першы ўзровень* – агульнатэарэтычны. Ён уключае тэарэтычныя падыходы да фарміравання ў старшакласнікаў эстэтычных каштоўнасцей у вучэбна-выхаваўчым працэсе (рыс. 1). Яго абгрунтаванне звязана з асаблівасцямі

ўзаемадзеяння каштоўнаснай і эстэтычнай свядомасці. Каштоўнасная свядомасць выпрацоўваецца чалавекам як суб'ектам, а не аб'ектам, які здольны толькі ўспрымаць і засвойваць інфармацыю. «Суб'ектам» азначае – свабоднай асобай, што дзейнічае на аснове ўласнага мэтапалагання і выбару, валодае не толькі свядомасцю, але і самасвядомасцю. Адзначым, што каштоўнасныя паняцці суб'ектыўныя.

Ацэньваючы суб'ект	Каштоўнасная ацэнка	Аб'ект – носьбіт каштоўнасці
	Каштоўнасць Каштоўнаснае асэнсаванне	

Існуе і адваротная сувязь: рэчаіснасць фарміруе і індывідуальныя, і групавыя каштоўнасці. Гэта значыць, што каштоўнасныя адносіны з'яўляюцца формай узаемаадносін як індывіда, так і грамадства ў цэлым з навакольным светам. Дадзеная форма ўзаемаадносін знаходзіць адлюстраванне ў культуры.

Каштоўнасці, што існуюць у свядомасці суб'екта ў якасці яе каштоўнасных форм, узаемазвязаны і ўяўляюць складаную дынамічную сістэму. Суб'ектам у дадзеным выпадку можа выступаць і індывід, і сацыяльная група. Характар сістэмы залежыць ад умоў, якія гэту сістэму фарміруюць. Агульная сістэма каштоўнасцей адлюстроўвае «агульную логіку культуры», з'яўляецца асновай культурнага быцця суб'екта.

Галоўнай каштоўнасцю з'яўляецца Прыгажосць. У філасофіі і педагогіцы дадзеную катэгорыю разглядаюць як «прыгожае» [1].

Гаварыць аб старшакласніку як аб суб'екце, які здольны ацаніць дадзеную эстэтычную катэгорыю, можна пры ўмове, калі ў асобы сфарміраваны наступныя дамінуючыя для дадзенай эстэтычнай каштоўнасці кампаненты эстэтычнай свядомасці: эстэтычныя пачуцці, эстэтычная патрэбнасць, эстэтычнае ўспрыманне. Таксама неабходна наяўнасць імкнення вучня да самарэалізацыі ў вобласці эстэтычнай творчасці. Мы абапіраемся на азначэнні ўсіх кампанентаў эстэтычнай свядомасці і эстэтычнай творчасці, распрацаваныя О. П. Коцікавай [3], паколькі засяроджваем увагу на асаблівасцях іх фарміравання ў старэйшым школьным узросце, а не разглядаем у тэксце дадзенага дэфініцыі.

Адзначым, што эстэтычная свядомасць старшакласнікаў ва ўмовах работы масавай школы пры абмежаванасці прадметаў эстэтычнага цыкла развіваецца ў рэчышчы засваення агульных сацыяльна-культурных традыцый грамадства, аднак павольна, павярхоўна. У агульным плане назіраецца пашырэнне эстэтычных уяўленняў і суджэнняў, аднак яны часта не адлюстроўваюць эстэтычнай прыроды ацэньваемых з'яў, падвергнуты стэрэатыпам і не носяць творчага характару, не выражаюць разгорнутага эстэтычнага бачання рэчаіснасці.

**Эстэтычныя каштоўнасці асобы старшакласніка**



Рыс. 1. Мадэль тэарэтычных падыходаў да фарміравання ў старшакласнікаў эстэтычных каштоўнасцей у вучэбна-выхаваўчым працэсе

Важнай задачай фарміравання ў асобы эстэтычных каштоўнасцей з'яўляецца развіццё яе эмацыянальнай сферы, што ў сваю чаргу стымулюе вобразнае мысленне і гатоўнасць да творчай самарэалізацыі. Без развітога эстэтычнага пачуцця не можа паўнацэнна рэалізавацца адно з асноўных напрамкаў фарміравання эстэтычных каштоўнасцей – любаванне і асарода Прыгажосцю. Знаходзячыся ў складанай залежнасці ад інтарэсаў, патрэбнасцей асобы, пачуцці адыгрываюць важную ролю ў рэгуляванні адносін індывіда з асяроддзем, вызначаюць ступень яго імкнення жыць і тварыць па законах Прыгажосці.

Эстэтычнае пачуццё залежыць ад ступені задавальнення эстэтычнай патрэбнасці, гэта значыць неабходнасці ў рэгулярнай асаподзе Прыгажосцю, якая вызначае імкненне індывіда да стваральнай эстэтычнай творчасці. Устойлівая эстэтычная патрэбнасць абавязкова паверне чалавека да свету мастацтва, праз які адбываецца фарміраванне разумення катэгорыі прыгожага. Яна, з аднаго боку, арганізуе пачуцці, думкі, ацэначныя суджэнні і эфектыўнасць успрымання, а з другога – быт і асяроддзе, заклікае яго самога быць непрымірымым да пачварнага ў акружэнні ці ў адносінах да людзей і тварыць па законах Прыгажосці.

Эстэтычнае ўспрыманне ёсць патаемны працэс, які цяжка фіксуецца пры назіранні. Ён залежыць ад жыццёвага і эстэтычнага вопыту, вобразнасці мыслення, эстэтычнай інфармаванасці індывіда (устойлівыя фактары), ад яго настрою, псіхалагічнага стану (часова дзейнічаючыя фактары). Эстэтычнае ўспрыманне не звозіцца да простага распазнавання рэчаў [32].

Да ацэнкі эстэтычных аб'ектаў вучань падыходзіць з уласнымі крытэрыямі, густам, ідэалам. Успрыманне Прыгажосці як каштоўнасці эстэтычных аб'ектаў прадугледжвае наяўнасць ведаў аб гармоніі ў прыродзе, мастацтве і жыцці, разуменне «мовы» мастацтва, любоў да прыроды ва ўсіх яе праявах, уменне выяўляць і цаніць адзінства маральнага і эстэтычнага ва ўспрымаемых аб'ектах, што напрамую звязана з агульнай культурай індывіда.

Псіхалагі адзначаюць, што к пачатку юнацкага ўзросту ў вучняў даследуемага ўзросту прападае схільнасць да дзейнасці, але паяўляецца база для ўзнікнення ўстойлівай патрэбнасці ва ўспрыманні мастацтва, прыроды і розных эстэтычных праяўленняў сацыяльнага жыцця. Разам з тым наша даследаванне дазваляе сцвярджаць, што юнакі або дзяўчыны, якія ўключаны ў мастацка-эстэтычную дзейнасць і дэманструюць імкненне да творчай самарэалізацыі ў ёй, праяўляюць больш высокі ўзровень эстэтычнага ўспрымання.

Пры аналізе эстэтычнага аб'екта асоба кіруецца ўласным эстэтычным у грамадстве, прыродзе і ў самім мастацтве, якое выступае як ідэал. У эстэтычным ідэале своеасабліва спалучаюцца індывідуальныя і грамадскія рысы. Без развітога ўяўлення аб прыгожым асоба будзе непазбежна збеднена. Менавіта таму фарміраванне паўнацэннага эстэтычнага ідэалу набывае значнасць. Уласцівая ідэалу нарматыўнасць абумоўлівае яго асаблівую ролю як узору для пераймання.

У сваю чаргу ўзросшы ўзровень адукаванасці, інфармаванасці і сацыяльных прэтэнзій стымулюе працэс інтэнсіўнай змены каштоўнасных арыентацый юных, што садзейнічае сцвярджанню новых форм творчай актыўнасці вучняў у перыяд ранняга юнацтва. Як адзначалася, фарміраванне эстэтычных каштоўнасцей звязана не толькі са сродкамі мастацтва, але і з любымі праяўленнямі навакольнага свету. Разам з тым нельга гаварыць аб сфарміраванасці ў чалавека эстэтычных каштоўнасцей, калі ён не адукаваны па-мастацку.

Як лічыць О. П. Коцікава, менавіта ў гэтым узросце з'яўляецца магчымасць «перейти к формированию понятийного аппарата искусствоведческого содержания, т. е. осуществит непосредственное знакомство с произведениями искусства, рассчитанное в более раннем возрасте преимущественно на чисто эмоциональное восприятие соединить его с элементами рациональной оценки, обеспечив тем самым полноценное восприятие искусства» [3, с. 30]. Менавіта таму для фарміравання эстэтычных каштоўнасцей у вучняў 10–11 класаў найбольш эфектыўным з'яўляецца засваенне імі мастацтвазнаўчых і эстэтычных ведаў на вучэбных і факультатыўных занятках, а таксама ў працэсе пэўнага роду сацыяльнай дзейнасці (напрыклад, прыродаахоўнай, этнаграфічнай і інш.). На гэтых занятках перш за ўсё павінна весціся праца па характарыстыцы каштоўнаснага паняцця, аналізе і выначэнні якаснага боку пэўнага паняцця – у найбольш агульным плане.

Калі эстэтычнае ўспрыманне твора мастацтва выклікае ў чалавека эстэтычнае перажыванне, то ён здольны выказаць эстэтычнае суджэнне. Гэта сувязь эстэтычнага суджэння з эстэтычным пачуццём з'яўляецца неабходнай умовай узнікнення эстэтычнага суджэння. Асновай эстэтычнага суджэння з'яўляецца здольнасць праз эстэтычнае пачуццё ацаніць твор мастацтва.

Эстэтычная ацэнка, дакладней, эстэтычнае ацэньванне можна разумець як працэс супастаўлення, параўнання эстэтычнага аб'екта з асновай. Задача педагога заключаецца не

толькі ў колькасным забеспячэнні падлетка ведамі па мастацтве, не ў простым знаёмстве з апошнім, колькі ў фарміраванні эстэтычнай ацэнкі прадмета з пункту гледжання аб'ектыўнай каштоўнасці. Разам з тым эстэтычная свядомасць не можа развівацца без ведаў аб мастацкіх і эстэтычных каштоўнасцях. Веды і шырокі круггляд абагачаюць жыццёвы вопыт, дапамагаюць правільна ацэньваць рэчаіснасць.

Гармонія, як эстэтычная каштоўнасць, звязана з эстэтычным ідэалам і вызначаецца адпаведнымі дамінуючымі паказчыкамі. Калі ў чалавека ідэалу няма, ён не можа валодаць і высокім густам. Эстэтычны ідэал дапамагае асобе ў фарміраванні густу, але ў юнацкім узросце гэты працэс мае патрэбу ў апасродкаванні. Вучням неабходна дапамога як у стварэнні эстэтычнага ідэалу, так і ў ацэнцы канкрэтнага аб'екта. На развіццё густу ўплывае пэўнае сацыяльнае асяроддзе: сям'я, таварышы, педагогі. Эстэтычны густ з'яўляецца асновай у вызначэнні эстэтычных адносін да рэчаіснасці і ацэнцы эстэтычных з'яў, да твора мастацтва або з'явы рэчаіснасці, непазбежна ўключае ўзроставыя і індывідуальныя схільнасці да тэмы адлюстравання, індывідуальныя адносіны да знешніх прымет формы (колера, рытму і да т. п.). Эстэтычны густ залежыць ад нацыянальных асаблівасцей, грамадскіх прывычак, звычаяў, спосабу жыцця, быту людзей. Усе кампаненты эстэтычнай свядомасці ўзаемазвязаны і ўзаемаабумоўлены.

У юнацкім узросце інтарэс да эстэтычных аб'ектаў і з'яў абумоўлены перш за ўсё узроставымі псіхалагічнымі асаблівасцямі вучняў. Прыярытэтнымі напрамкамі работы выступаюць фарміраванне мастацтвазнаўчых і эстэтычных ведаў у працэсе вучэбных заняткаў і актыўная стваральная дзейнасць (сацыяльная, творчая, экалагічная і інш.), накіраваная на ўдасканалванне рэчаіснасці з пазіцыі гармоніі і Прыгажосці.

*Другі ўзровень.* Ён звязаны з арыентацыяй педагога на асноўныя псіхалагічныя асаблівасці фарміравання каштоўнасных эстэтычных арыентацый у старшакласнікаў. Узроставы перыяд старшакласнікаў псіхалагі кваліфікуюць як ранняе юнацтва. Юнацтва завяршае этап першаснай сацыялізацыі. Гэты перыяд звязаны з паняццем пераходнага ўзросту. Рост самасвядомасці – гэта характэрная асаблівасць асобы старэйшага школьніка. Узровень самасвядомасці вызначае і ўзровень патрабавання старшых школьнікаў да навакольных людзей і да саміх сябе. Яны становяцца больш крытычнымі, прад'яўляюць больш высокія патрабаванні да маральнага і эстэтычнага аблічча дарослага і аднагодка.

Старэйшы школьны ўзрост – гэта ўзрост інтэнсіўнага фарміравання светапогляду. У старшакласнікаў ужо не толькі маецца дастатковы запас ведаў, але і праяўляецца імкненне і магчымасць да іх сістэматызацыі, упарадкавання. У дадзены перыяд рэзка ўзрастае інтарэс да тэарэтычных ведаў, жаданне абагульніць цікавыя факты, устанавіць агульныя прыцыпы і заканамернасці. Такое становішча падрыхтавана ўсім ходам папярэдняга псіхалагічнага развіцця і перш за ўсё развіцця паняццйнага мыслення. Мастацтва ў гэтым выпадку становіцца магутным сродкам выхавання, паколькі яно з’яўляецца прамой функцыяй духоўнага абагачэння людзей. Разам з тым выхаваўчы патэнцыял твора мастацтва і яго ўспрымання раскрываецца ў адпаведнасці з асаблівасцямі юнацкага ўзросту.

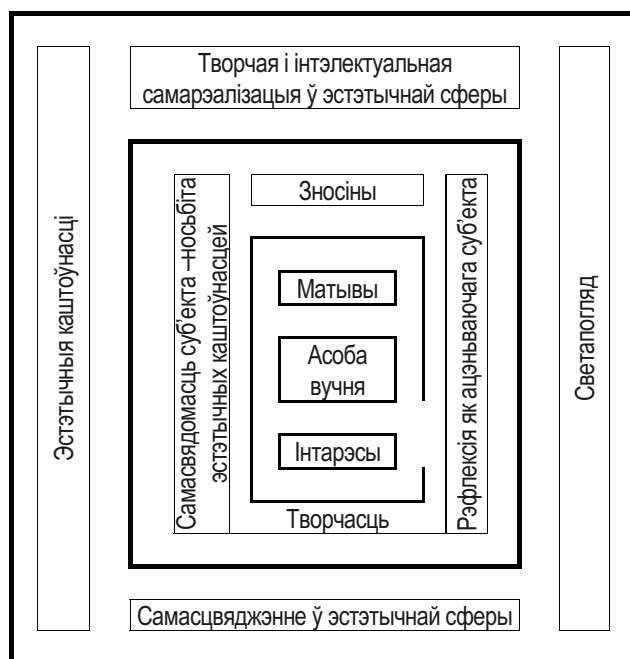
Улічваючы ўстойлівую патрэбнасць юнакоў і дзяўчат ва ўспрыманні мастацтва, мастацкая камунікацыя з яго творамі можа з’яўляцца свабодным і актыўным суперажываннем чытача, гледача, слухача, якія толькі накіроўваюцца мастаком у пажаданае для яго рэчышча. Развіццё інтэлекту ў эстэтычнай сферы ў юнацтва звязана з развіццём творчых здольнасцей, што прадугледжваюць не проста засваенне інфармацыі, а праяўленне інтэлектуальнай ініцыятывы і стварэнне новага. Творчая актыўнасць прадугледжвае, з аднаго боку, уменне вызваліцца з-пад улады звычайных уяўленняў і забарон, шукаць новыя шляхі, а з другога – развіццё самакантроль, арганізаваць уменне дысцыплінаваць сябе самога. Каб стаць творча эфектыўным, юнак мае патрэбу ў большай інтэлектуальнай дысцыпліне і сабранасці. Канкрэтныя асобасныя ўласцівасці творча адораных юнакоў могуць быць вельмі абмежаванымі. Яны залежаць ад асноўнай сферы дзейнасці чалавека, напрыклад эстэтычная творчасць звычайна спалучаецца з высокімі паказчыкамі інтэлекту, здольнасцю да вобразнага мыслення. Значнасць набываюць і ўмовы выхавання. Важным у засваенні эстэтычных аб’ектаў старшакласнікамі з’яўляецца здольнасць іх да рэфлексіі, якая ў значнай ступені ўплывае на «выбудоўванне» растучым чалавекам асобнага ідэальнага плана ўспрымання, ацэнкі, прагнозаў, задач паводзін, дзеянняў, рэзультатаў, што з’яўляецца вызначальным у фарміраванні каштоўнасцей. Варта звярнуць увагу і на светапоглядны аспект як найбольш агульны ў каштоўнасці. Каштоўнасць, дакладней сістэма каштоўнасцей, ёсць той стрыжань, на якім будуюцца светапогляд як кожнай асобы, так і грамадства. Такім чынам, каштоўнасць ляжыць у аснове светапогляду, а значыць, і дзеянняў і тым самым (нягледзячы на сваю суб’ектыў-

насць) уплывае на аб’ектыўную рэальнасць.

Для юнацтва характэрна захапленне працэсам самасвядомасці і самабудаўніцтва асобы, асабліва ў вобласці эстэтычных праяўленняў, у сферы эстэтычнай свядомасці. Важным аспектам работы са старшакласнікамі з’яўляецца іх асобаснае прыняцце каштоўнасці. Дададзены аспект рэалізуецца праз эмацыянальную сферу асобы ў розных дзейных формах работы і шляхам рэфлексіі. Вялікае значэнне ў фарміраванні эстэтычных каштоўнасцей адыгрывае наяўнасць эстэтычнага ідэалу. Неабходна арыентаваць вучняў на сацыяльна і гуманна значны эстэтычны ідэал, які адказвае мастацкім крытэрыям [2].

Наступны ўзровень мадэлі фарміравання ў старшакласнікаў эстэтычных каштоўнасцей адлюстроўвае фактары, што ўплываюць на дадзены працэс (рыс. 3). Моладзь актыўна імкнецца да самастойнасці, нават да стварэння ўласнага сацыяльнага асяроддзя. І традыцыйная апека дарослых тут катэгарычна выключаецца. На змену ёй павінна прыйсці іншая стратэгія: беражлівыя і цярплівыя адносіны да працэсу самавыражэння і творчай самарэалізацыі вучня, аказанне дапамогі моладзі ў фарміраванні сваёй эстэтычнай культуры, у арыентацыі юнакоў і дзяўчат у вялізным свеце мастацкай спадчыны. Задача педагога заключаецца ў тым, каб абудзіць у падростаючым чалавеку жаданне ўвайсці ў свет багатых пачуццяў, эмоцый, перажыванняў, мыслетворчасці, дапамагчы яму адкрыць гэты свет, убачыць яго прыгажосць.

Большасць дзяўчын ацэньваюць сваіх



Рыс. 2. Мадэль псіхалагічных асаблівасцей фарміравання ў старшакласнікаў эстэтычных каштоўнасцей у вучэбна-выхаваўчай дзейнасці



таварышаў пераважна па эстэтычных якасцях. У юнакоў гэта тэндэнцыя выражана менш ярка. Аднак у юнакоў па меры пераходу з класа ў клас колькасць такіх ацэнак павялічваецца.

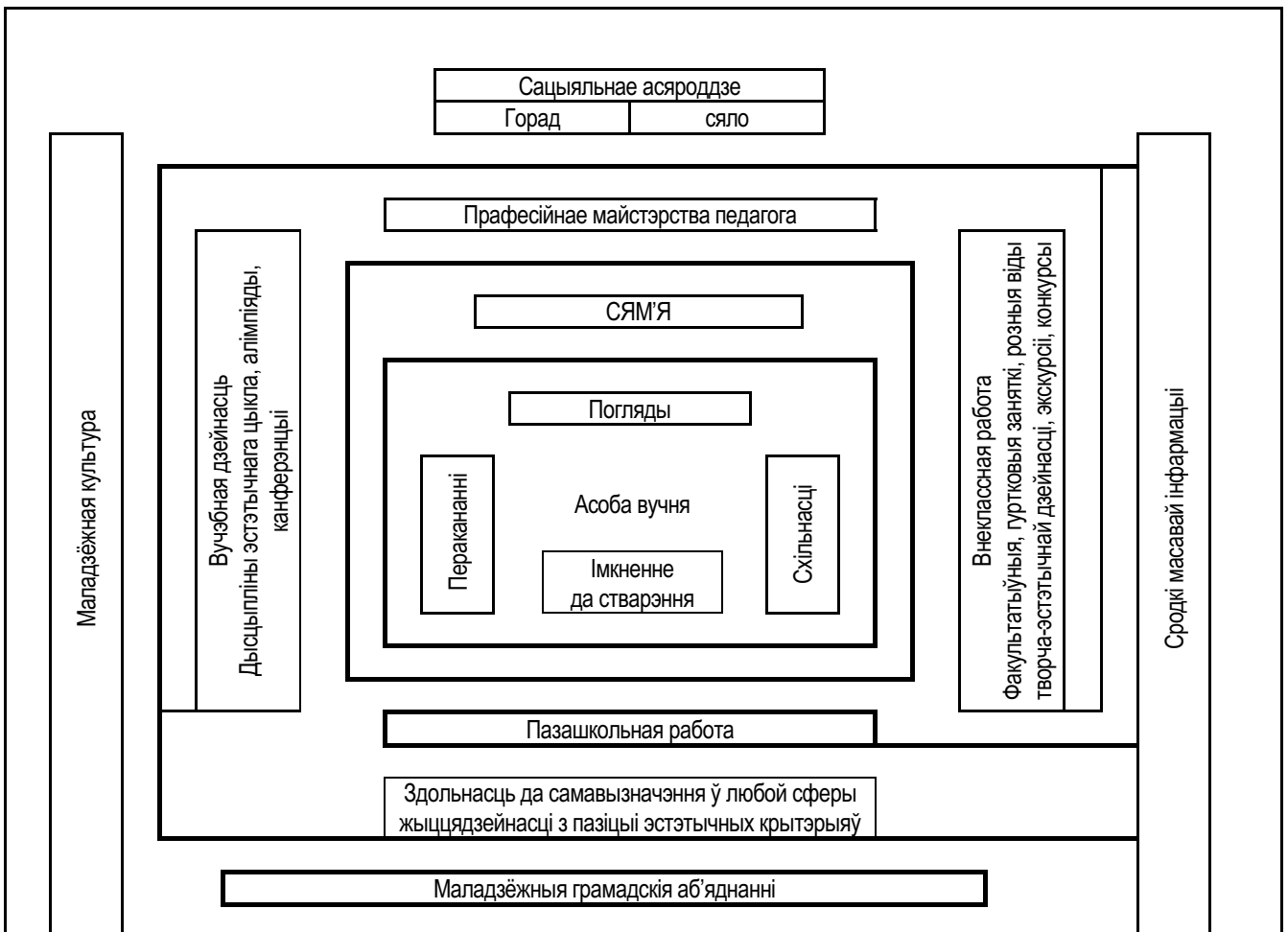
Спробы юнацтва пазнаць сябе як эстэтычны аб'ект часам бываюць супярэчлівыя і не заўсёды адэкватныя. Аднак той факт, што юнак спрабуе пазнаць сябе шляхам саманазірання і самасузірання, гаворыць аб росце рэфлексіі і павышэнні інтарэсу да сябе. У гэты перыяд закладваецца такая рыса асобы, як самапавага, гэта значыць абагульненая самаацэнка, ступень прыняцця або непрыняцця сябе як асобы. На фарміраванне самапавагі ўплываюць многія фактары: адносіны бацькоў, становішча сярод аднагодкаў, ацэнка настаўніка і г. д. Змена сістэмы каштоўнасцей, у прыватнасці эстэтычных, і новае ўсведамленне асобных якасцей, уяўленне аб сваёй асобе падвяргаюцца перагляду.

Адной з галоўных асаблівасцей ранняга юнацкага ўзросту з'яўляецца змена значных асоб і перабудова ўзаемаадносін з дарослымі. Важнымі фактарамі сацыялізацыі, адпаведна і фарміравання эстэтычных каштоўнасцей, выступаюць сям'я, школа, маладзёжныя грамадскія аб'яднанні, сродкі масавай інфармацыі. Сямейныя ўмовы, якія ўключаюць сацыяльныя

ўмовы, род заняткаў, матэрыяльны ўзровень, адукацыю бацькоў, у значнай меры прадвызначаюць эстэтычныя каштоўнасці дзіцяці.

Ступень ідэнтыфікацыі з бацькамі ў юнацтве менш, чым у дзяцінстве. Тым не менш добрыя бацькі застаюцца для старшакласнікаў эталонам паводзін і эстэтычным ідэалам. Аднак бацькоўскі прыклад ужо не ўспрымаецца так абсалютна і некрытычна, як у дзяцінстве. У старшакласнікаў ёсць і іншыя аўтарытэты, акрамя бацькоў. Чым старэйшае дзіця, тым больш магчымасці ў яго знайсці ідэалы не толькі ў бліжэйшым асяроддзі, але і шырокім коле асоб: грамадска-палітычныя дзеячы, героі кніг, кіно і г. д.

Нараўне з сям'ёй можна паставіць і школу. Вучэнне – вядучая дзейнасць старшакласніка. Але матывы вучэння з узростам мяняюцца. Для старшакласніка вучоба, набыццё ведаў становяцца перш за ўсё сродкам падрыхтоўкі да будучай дзейнасці. Дакладная дыферэнцыраваная самаацэнка прадугледжвае параўнальна дакладнае ўсведамленне і выдзяленне тых абласцей, у якіх могуць быць дасягнуты высокія рэзультаты, і тых, у якіх чалавек не можа прэтэндаваць на высокія рэзультаты, дакладнае выдзяленне сваіх моцных і слабых бакоў. Дадзены фактар абцяжарвае звяртанні школьніка да сферы прыгожага.



Рыс. 3. Фактары, што ўплываюць на фарміраванне ў старшакласнікаў эстэтычных каштоўнасцей

Задача педагогаў і псіхалагаў – дапамагчы старшакласніку раскрыць і рэалізаваць свае здольнасці. Нестандартнасць, арыгінальнасць мыслення можна зблытаць з цягай да самавыражэння. Мастацтва настаўнікаў, псіхалагаў заключаецца ў своечасовым распазнанні творчай накіраванасці і стымуляванні яе развіцця ў пажаданым напрамку.

Вялікую ролю ў фарміраванні каштоўных арыентацый адыгрываюць маладзёжныя грамадскія арганізацыі, што з'яўляюцца таксама значным сродкам сацыялізацыі моладзі. Задачы дадзеных арганізацый:

- падтрымліваць успрыманне дабрата і чуткасці, успрымальнасці да прыгожага, імкнення да самапазнання і самаўдасканалвання;
- прыцягваць моладзь да актыўнага ўдзелу ў творчасці, творчым самавыражэнні ў эстэтычнай сферы;

- фарміраваць у моладзі усведамленне і перажыванне эстэтычных каштоўнасцей айчыннай культуры.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Борева Ю. Б. Эстетика. В 2 т. Смоленск, 1997.
2. Из опыта формирования эстетического отношения к искусству в подростковом возрасте : сб. науч. тр. М., 1987.
3. Котикова О. П. Эстетическое воспитание старшеклассников : учеб.-метод. пособие. Мн, 1999.

#### SUMMARY

*The three-level model of formation of valuable orientations of senior pupils in teaching and educational school activity is proposed. The described levels are: general theoretical, psychological and pedagogical, technological.*

УДК 37.037.1–053.4

С. У. Малахаў

## ІНДЫВІДУАЛЬНЫ ПАДЫХОД У НАВУЧАННІ ПЛАВАННЮ ДЗЯЦЕЙ 4–5 ГАДОЎ

Фізічнае выхаванне дашкольнікаў – адзін з галоўных напрамкаў педагогічнай дзейнасці, які забяспечвае дасягненне асноўнай мэты дашкольнага выхавання – падрыхтоўкі дзіцяці да заняткаў у школе [1; 3–4].

Айчыннай педагогічнай навукай і практыкай фізкультурна-спартыўнай работы даказана неабходнасць пераходу ад нарматыўнага да гуманістычнага падыходу ў фізічным выхаванні падрастаючага пакалення [5]. Спецыялістамі распрацаваны дзяржаўныя комплексныя праграмы па фізічным выхаванні дашкольнікаў, навучэнцаў і студэнтаў, галоўнай мэтай якіх з'яўляецца фарміраванне творчай, маральна выхаванай, нацыянальна ўсведамляючай сябе, фізічна здаровай асобы [6, 7]. Гуманістычны падыход, які вызначае змест гэтай працы, разлічаны на добрую волю асобы, яе адэкватны зварот да вучэбна-выхаваўчай работы [2].

У комплексныя праграмы па фізічным выхаванні ўпершыню быў уключаны варыятыўны кампанент, што дазваляе выкарыстоўваць існуючыя ўмовы матэрыяльнай базы, спецыялізацыю педагогаў, традыцыі, якія склаліся ў практыцы фізічнага выхавання. У цяперашні час пры дзіцячых і дашкольных установах (ДДУ) Рэспублікі Беларусь налічваецца каля 700 міні-басейнаў, будаванне новых не спыняецца. Гэта

значыць, што кожнай сёмай ДДУ навучанне плаванню можна лічыць спосабам рэалізацыі варыятыўнага кампанента фізічнага выхавання дзяцей. Гэта гаворыць аб тым, што навучанне плаванню дзяцей дашкольнага ўзросту з кожным годам набывае масавы характар. Разам з тым большасць прац у разглядаемым напрамку прысвечана пытанням пачатковага навучання плаванню дзяцей малодшага школьнага ўзросту і праблемам спартыўнага плавання.

Вопыт практычнай дзейнасці па навучанні плаванню дзяцей дашкольнага ўзросту дае магчымасць меркаваць, што існуючая практыка адаптацыі метадык навучання, распрацаваных для іншых узроставак груп, не апраўдвае сябе. Нешматлікія даследаванні, якія пацвярджаюць эфектыўнасць некаторых метадык пачатковага навучання плаванню дзяцей 4–х-гадовага ўзросту, не вырашаюць усіх пытанняў, з якімі сустракаюцца практыкі. Кожнае даследаванне ў гэтай вобласці, у сілу сваіх спецыфічных асаблівасцей навучаемага кантынгенту, патрабуе ўліку заканамернасцей развіцця арганізма дзіцяці: мовы, псіхікі дзяцей, асаблівасцей развіцця асноўных рухальных якасцей, крытычных перыядаў іх праўлення, псіхафізіялагічных асаблівасцей рухальнай дзейнасці дзіцяці, законаў развіцця інтэлекту і фарміравання

типовых якасцей асобы. У разглядаемым намі ўзросце, толькі даследуючы праблему ў шырокім аспекце, комплексна, можна наблізіцца да ўсталявання заканамернасцей фарміравання складанакаардынацыйнага навыку плавання.

Логіка навучання рухам прадугледжвае неабходнасць паслядоўнага пераходу ад уяўленняў і ведаў аб вывучаемым руху да ўмення выконваць яго, а затым – ад умення да ўстойлівага навыку. Працэс навучання, на наш погляд, трэба разглядаць з двух бакоў: першы – гэта выкладанне, а другі – вучэнне. У першым выпадку прад'яўляецца шэраг спецыфічных патрабаванняў да выкладчыка, у другім – маюцца на ўвазе здольнасці, магчымасці і патрэбнасці навучаемага. Такім чынам, для таго, каб навучыць дзіця рухальнаму дзеянню, настаўнік павінен не толькі валодаць ведамі і метадыкай, але і ўпэўніцца ў наяўнасці ў навучэнца патрэбных умоў да навучання. Да ліку гэтых умоў прынята адносіць:

- узровень падрыхтаванасці навучаемага да рашэння задач, якія ставіць перад ім выкладчык;
- гатоўнасць навучаемага да практычнага вывучэння дзеяння, гэта значыць, да засваення вучэбнага матэрыялу і практычнага канстрування асабістых рухальных дзеянняў;
- наяўнасць шэрага умоў, адпаведных характару навучання (сродкі нагляднасці, дапаможнікі, стан матэрыяльнага забеспячэння, мэты і задачы працэсу навучання і г. д.).

Галоўная ўмова – падрыхтаванасць дзіцяці да практычнага вывучэння дзеянняў – характарызуецца ўзроўнем развіцця фізічных якасцей навучаемага, якія праяўляюцца пераважна пры выкананні вывучаемых рухаў, рухальным вопытам (набытымі ведамі, рухальнымі ўменнямі і навыкамі ў вобласці іх прымянення), асабістымі псіхічнымі фактарамі, якія мабілізуюць да дзеяння і вызначаюць характар паводзін пры яго выкананні (т. з. псіхічная падрыхтаванасць). Наяўнасць названых умоў шмат у чым вызначае паспяховасць і якасць авалодання рухальнымі ўменнямі. У той жа час недастатковы ўзровень развіцця рухальных якасцей, недастатковы рухальны вопыт або псіхічная непадрыхтаванасць да навучання могуць стаць прычынамі з'яўлення памылак і недахопаў у тэхніцы вывучаемых рухаў. На нашу думку, асаблівую ўвагу пры рабоце з дзецьмі вызначанага ўзросту трэба надаваць дасягненню найбольш поўнай суаднесенасці фарміруемых рухальных уменняў і мадэлі вывучаемага руху. Пад тэрмінам мадэль звычайна разумеюць сістэму элементаў, якая ўзнаўляе пэўныя бакі, сувязі, функцыі арыгінала, інакш кажучы, гэта аснова тэхнікі. Тэхніка выканання пла-

вальных рухаў навучаемага павінна, па магчымасці, выключачь з'яўленне рознага роду памылак, якія прыводзяць да парушэнняў, скажэнняў біялагічных і механічных характарыстык тэхнікі, прынятай за эталон (мадэль навучання). Гэта неабходнасць абумоўлена тым, што ў працэсе замацавання памылкі ў тэхніцы могуць сфарміравацца свайго роду негатыўныя адмоўныя ўменні. Такім чынам, узнікае праблема забеспячэння неабходных умоў фарміравання рухальнага ўмення, максімальна набліжанага па сваіх тэхнічных характарыстыках да мадэлі руху, што вывучаецца.

Як адзначалася, працэс навучання плавання ў сваёй цыклічнай структуры мае шэраг характэрных звянаў або стадый. Гэта перш за ўсё пастаноўка рухальнай мэты, тлумачэнне (прад'яўленне інфармацыі); паказ (дэманстрацыя руху, што вывучаецца); кантроль за выкананнем (ацэнка паспяховасці авалодвання вывучаемым рухам); выпраўленне памылак. Традыцыйна гэтыя стадыі прынята лічыць тымі, што знаходзяцца ў лагічна абумоўленым паслядоўным шэрагу. Гэта значыць, для таго, каб навучыць, неабходна спачатку паставіць мэту, пасля растлумачыць і расказаць, што і як трэба выконваць, далей неабходна прадэманстраваць дзеянне, якое вывучаецца, адным з даступных спосабаў, затым – ацаніць выкананне дзеяння навучэнцам і, пры неабходнасці, даць устаноўку на выкараненне выяўленых памылак ці недахопаў. У той жа час навучэнец са свайго боку ў працэсе навучання праходзіць стадыі таго ж лагічна абумоўленага паслядоўнага шэрага: матывацыю; уяўленне; выражэнне; узнаўленне. Гэта значыць, што перш чым узнавіць зададзены рух, дзіця ва ўласнай свядомасці вызначае для сябе мэтазгоднасць, неабходнасць або значнасць наступнага руху. Узнаўленне на належным узроўні немагчыма без уяўлення – стварэння вобраза аб новым руху; выражэнне – як славеснае, так і тое, што выражаецца ў жэстах, асаблівасцях мімікі і ў падобных абставінах – садзейнічае замацаванню ўяўлення навучэнца, а выкладчыку дазваляе меркаваць як пра ўзровень уяўлення, якое ўзнікае ў свядомасці навучэнца на аснове папярэдніх тлумачэнняў і паказу, так і пра ўзровень уяўлення па выніках уласна выкананых рухаў, г. зн. узнаўленне руху, які вывучаецца. Узнаўленне з'яўляецца актам рэалізацыі ўяўлення пра мадэлі дзеяння ў канкрэтныя рухальныя аперацыі на тым індывідуальным узроўні, які абумоўлены канкрэтнымі асобнымі перадумовамі і канкрэтнай асобнай матывацыяй для навучання.

На кожнай стадыі выкладчыку патрэбна вырашаць задачы, з улікам перш за ўсё інды-

відуальных магчымасцей, навыкаў, уласціва-сцей характару і іншых асаблівасцей кожнага навучэнца. У навучанні плаванню дзяцей 4–5 гадоў асаблівае месца займае праблема выпраўлення непазбежных (на практыцы – гэта каля 100 % выпадкаў) памылак у тэхніцы рухаў. Нязвыклы стан цела, асаблівасці воднага асяроддзя, нехарактэрныя для асноўнай дзейнасці дзяцей лакамоцыі – гэта ўсе аб'ектыўныя прычыны з'яўлення памылак. Практика сведчыць, што пазбегнуць парушэнняў у біямеханічнай структуры плавальных рухаў на пачатковых этапах навучання не атрымліваецца, як бы кваліфікавана і своечасова не выкарыстоўваліся выкладчыкам спосабы іх папярэджання. Але пазбегнуць пераходу памылак са спантаных рухальных аперацый у складнік умнення не толькі неабходна, але і магчыма. Як адзначалася, працэс навучання – двухбаковы. У канкрэтным выпадку – навучанні плаванню дзяцей 4–5 гадоў – не толькі выкладчык здольны дапамагчы дзіцяці навучыцца плаваць, але і само дзіця здольна дапамагчы выкладчыку выбраць аптымальны падыход у навучанні. Узнікае праблема вызначэння такога падыходу. Практика паказвае, што выкарыстанне рэпрадуктыўнага паказу і садзейнічае павышэнню матывацыі ў дзяцей 4–5 гадоў, і дазваляе выкладчыку вызначыць «ключавыя пункты» ў паслядоўным набліжэнні да мадэлі вывучаемага руху. Дзіця, вырашаючы пастаўленую выкладчыкам задачу «паказаць, як неабходна выконваць заданне», больш кантрастна выяўляе ступень авалодання тэхнікай. Наступныя за гэтай стадыяй паўторныя тлумачэнне і мадэльны паказ выкладчыка павінны быць скарэктываваны такім чынам, каб у свядомасці і ва ўяўленні дзіцяці адбіліся зноў узнаўляемыя «ключавыя пункты».

Вышэйвыкладзенае дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. Вядучыя айчынныя і замежныя спецыялісты ў галіне дашкольнага фізічнага выхавання займаюць, як правіла, розныя пазіцыі ў адносінах вызначэння ўзросту, аптымальнага для пачатку навучання плаванню ў дашкольнай установе. Яны характарызуюцца рэкамендуемым узроставым дыяпазнам ад трохтыднёвага да пяцігадовага ўзросту. Абапіраючыся на вопыт практычнай працы і вынікі праведзенага намі педагогічнага эксперыменту, аптымальным для пачатку заняткаў па навучанні плаванню ва ўмовах крытага малых памераў басейна ўзрост у межах 4–4,5 гадоў.
2. Па даных большасці вывучаных намі крыніц, арсенал сродкаў і метадаў навучання плаванню – як правіла, традыцыйны –

прапаноўваецца для выкарыстання ў залежнасці папярэдне спланаваных этапаў навучання, падзел на якія адбываецца па ўзроставым прынцыпе, а не па паказчыках, што характарызуюць паспяховасць авалодання праграмным матэрыялам. Неабходна адзначыць, што абсалютнай большасцю аўтараў вывучаных намі крыніц робіцца агаворка пра ўмоўнасць падзелу працэсу навучання плаванню на якія-небудзь этапы. На нашу думку, такое становішча можа быць растлумачана фактам адсутнасці ў даступнай для вывучэння літаратуры мэтазгодных для выкарыстання на практыцы крытэрыяў ацэнкі паспяховасці авалодання ўменнем плаваць дзецьмі ўказанага кантынгенту.

3. Пры канстатацыі факта неабходнасці прымянення індыўідуальнага падыходу ў працы з дзецьмі дашкольнага ўзросту, якая дастаткова часта сустракаецца ў літаратуры, існуе дэфіцыт на прапаноўваемыя апрабаваныя спосабы яго рэалізацыі, асабліва па праблеме навучання плаванню ва ўмовах ДДУ. Пошук шляхоў вырашэння гэтай праблемы не страціць актуальнасці ў бліжэйшай будучыні.
4. Апрабаваны намі рэпрадуктыўны паказ плавальных рухаў, як паказала практыка, у абсалютнай большасці выпадкаў успрымаецца навучэнцамі адэкватна. Адзінае дадатковае патрабаванне, якое ўзнікае падчас прымянення ў працэсе навучання, прад'яўляецца непасрэдна да выкладчыка, які павінен не толькі валодаць навыкам плавання, але і ўмець дэманстраваць розныя варыянты асобных рухаў, іх спалучэнняў і дапасаванняў.

#### ЛІТАРАТУРА:

1. *Глазырина Л. Д.* Совершенствование физического воспитания дошкольников в условиях направленного использования оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы в системе занятий физической культурой. Мн., 1992. С. 15.
2. *Глазырина Л. Д.* Научно-методические основы реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы физического воспитания дошкольников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: Мн., 1992.
3. *Глазырина Л. Д.* Основные направления программы физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие. Мн., 1996.
4. *Кенеман А. В., Хухлаева Д. В.* Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учебник для пед. ин-тов. М., 1985.
5. Комплексная программа физического воспитания учащихся I–IV классов средней общеобразовательной школы / Кряж В. Н., Ворсин Е. Н. [и др.] Мн., 1992.

6. Кряж В. Н. Гуманизация физического воспитания учащихся – актуальная проблема постсоветского общества // Вестник спортивной Беларуси: Раубичи, Беларусь, 1–4.10.1995. С. 15–18.
7. Лях В. И., Мейксон Г. Б. Ориентиры физического воспитания // Советская педагогика. 1990. № II. С. 78–86.

#### SUMMARY

*This article is a logical continuation of author's preceding publications. One of the actual problem of*

*preschool physical education is exposed in the article. The individual mode in swimming, as a part of physical education process, allowed to amend the succession of exponents. The conclusion and the inferences of pedagogical experiment is based on the results of private investigations and can be used in practice to have an optimum effect on preschool swimming education.*

УДК 378–057.175:78

**Т. В. Сярнова**

## ДА ПЫТАННЯ АБ УДАСКАНАЛЕННІ ПРАФЕСІЙНАЙ ПАДРыхтоўкі БУДУЧАГА НАСТАЎНІКА МУЗЫКІ

Развіццё вышэйшай музычна-педагагічнай адукацыі на сучасным этапе прадугледжвае прафесійную падрыхтоўку настаўніка музыкі як творча шматгранную асобу. Неабходнай складальнай гэтага працэсу з'яўляецца, з аднаго боку, веданне будучым настаўнікам музыкі звестак аб музычным выканальніцтве, яго навукова-тэарэтычных асноў, а з другога – якасна высокі ўзровень валодання голасам.

Сучаснай навукай дасягнуты значныя поспехі ў распрацоўцы тэорыі вакальнага выканальніцтва, у пытаннях валодання вакальнай тэхналогіяй. На аснове даных фізіялогіі і псіхалогіі асэнсаваны і навукова абгрунтаваны шляхі «настройвання» галасавога апарату спевака, праблемы ўзаемадзеяння слыхавой і рухальнай сфер, фарміравання вакальна-выканаўчых навыкаў (Д. Аспелунд, Л. Дзмітрыеў, Ф. Засядацэлеў, У. Марозаў і інш). Аднак, як адзначаюць даследчыкі, вялікая ўвага ў наладжванні работы галасавога апарату ў цэлым, у якасці асновы для вырашэння многіх тэхналагічных задач у працэсе вакальнага выканальніцтва адыгрывае індывідуальны погляд педагога, яго адчуванні, разуменне гэтых пытанняў.

Як паказвае практыка, да цяперашняга часу вакальнае мастацтва Беларусі арыентавана на выкананне ў практыцы эстэтычных традыцый і педагагічных прынцыпаў зарубежных і рускіх прадстаўнікоў, нягледзячы на тое, што нацыянальная вакальная культура назапасіла свой багаты вопыт. Выканальніцкая і педагагічная дзейнасць яе прадстаўнікоў шырока вядома не толькі ў рэспубліцы, але і за яе межамі. У сувязі з гэтым прынцыпова важным з'яўляецца пытанне вывучэння і абагульнення вакальна-

педагагічнага вопыту вядучых спевакоў Беларусі з мэтай удасканалвання сучаснай метадыкі вакальнага абучэння, павышэння эфектыўнасці гэтага працэсу, і ў цэлым, зберагання нацыянальнай пеўчай спадчыны ва ўсёй яе паўнаце і шматграннасці.

У артыкуле робіцца спроба разгледзець асноўныя палажэнні вакальна-педагагічнай практыкі аднаго з буйнейшых прадстаўнікоў беларускага вакальнага мастацтва народнай артысткі СССР, прафесара Беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі Тамары Мікалаеўны Ніжнікавай.

Асноўным фактарам, што ўплывае на пабудову працэсу навучання, з'яўляецца для Т. М. Ніжнікавай *захаванне унікальнасці асобы, яе індывідуальнасці*. Прафесар лічыць, што задача педагога – ствараць умовы для найбольш паспяховай творчай рэалізацыі вучня, гэта значыць навучыць яго працаваць, прывучыць да ўсведамлення карысці самастойных заняткаў і «пазнання» сябе ў спяванні.

Работу са студэнтамі прафесар арганізуе з улікам двух ацэнчаных момантаў:

- адпаведнасць узроўню развіцця вакальных здольнасцей вучня ўзроўню педагагічных патрабаванняў;
- адпаведнасць вучэбных заданняў узроўню ўсведамлення іх студэнтам і магчымасці іх выканання.

З улікам гэтых фактараў рэзультат канкрэтнага «этапа» работы дасягаецца з дапамогай суб'ектыўна-пэўных (індывідуальных) прыёмаў, што ўплываюць на аб'ектыўна-абумоўленыя (узровень пеўчага развіцця студэнта). Працэс навучання будзецца па прынцыпе «выявления и целенаправленного обогащения доминирующего компонента в индивидуальной

структуре одаренности» [1, с. 43]. У сваю чаргу назапашванне правільных адчуванняў пераводзіць напрацаваныя прыёмы ў вакальна-слыхавыя ўяўленні.

Адным з моцных бакоў Т. М. Ніжнікавай-педагога з'яўляецца ўменне знайсці ў пачынаючым спеваку найбольш цікавыя бакі яго таленту, што выяўляюць яго індывідуальныя якасці. У сувязі з гэтым вялікае значэнне ў працэсе выхавання спевака яна надае музычна-педагагічнай інтуіцыі, якая ўяўляе «акт непосредственного решения учителем музыкально-педагогических задач без предварительного логического профессионального анализа» [2, с. 13]. Тамара Мікалаеўна падкрэслівае, што «искусство педагога состоит в умении предвидеть, услышать, почувствовать, у кого что получится. Необходимо наблюдать за “природой голоса” и улавливать органичные и естественные физиологические движения, которые помогли бы найти наиболее легкие способы применения вокально-педагогических принципов. Для этого педагогу необходим другой талант, не певческий. У него должен быть развит внутренний слух, чтобы слышать голос в перспективе, тембрально». Падобнае меркаванне сугучна з пунктам гледжання У. Мазеці, М. Уладзіміравай, В. Заруднай і многіх іншых педагогаў-вакалістаў, якія лічаць, што, толькі падпарадкаваўшы ўвесь працэс работы індывідуальным асаблівасцям голасу вучня, можна абараніць яго ад розных непатрэбных вопытаў. Дадзенае палажэнне дакладна фармулюе **педагагічнае крэда** Т. М. Ніжнікавай – *разгляд працэсу практычнай работы з голасам як крыніцы пазнання*. Гэта пазбаўляе яе метадыку трафарэтнасці, надае працэсу работы з голасам кожнага выхаванца аналітычны напрамак.

Вакальнае выканальніцкае майстэрства разглядаецца прафесарам як непадзельнае мастацтва, якое садзейнічае станаўленню цэласнай асобы спевака. Менавіта з гэтай пазіцыі падаюцца на ўроку праблемы вакальнай тэхналогіі. Рэалізацыя гукавога ідэалу цесна звязваецца з музычным матэрыялам: яго стварэннем, выкананнем і аналізам. Гэта дазваляе авалоданне вакальнай тэхналогіяй арганізаваць праз узаемасувязь мысліцельнай і выканальніцкай дзейнасці, калі адбываецца лагічнае пазнанне самога выканальніцкага працэсу, праз набыццё вакальнага майстэрства ў цеснай сувязі з развіццём вобразна-эмацыянальнай сферы і музычнага мыслення. Такім чынам, адбываецца інтэграцыя трох прыярытэтных напрамкаў музычнага развіцця: інтэлектуальнага, эмацыянальнага і выканальніцкага.

Працэс наладжвання работы галасавога апарату ў класе Тамары Мікалаеўны характа-

рызуецца адсутнасцю паспешнасці. Яна да-статковую колькасць часу адводзіць на выяўленне індывідуальнай спецыфікі работы галасавога апарату вучня, схільнасці яго да за-сваення прыёмаў, гарманічнасці і дакладнасці рухаў, рэактыўнасці і г. д. На спецыяльна падобраным музычным матэрыяле, выкарыстоўваючы апасродкаваны метады «паступовага ўводу», які дазваляе кантраляваць работу ўсіх складальных галасавога апарату, ліквідуюцца прычыны вакальных недахопаў, пры гэтым зберагаюцца ўсе напрацаваныя пеўчыя навыкі.

Прыярытэтным у працы з голасам Т. М. Ніжнікава лічыць палажэнне аб тым, што працэс спявання павінен ажыццяўляцца не праз эксплуатацыю прыродных рэсурсаў голасу, а праз выпрацоўку і развіццё ў спеваку адпаведных механізмаў, праз іх кіраванне. У гэтай сувязі неабходна адзначыць, што падобнае становішча (г. зн. усведамленне пеўчага апарату як механізму) тыпічна для італьянскай вакальнай школы, на выпрацоўку якога звярталася асаблівая ўвага, хаця яно не чужое і іншым школам спявання.

Сваю ролю прафесар бачыць у напрамку ўвагі вучня на пэўныя параметры гучання і адпаведнасць яму вакальна-выканаўчых прыёмаў, у расшыфраванні механізмаў узнаўлення гуку на аснове ўзнікаючых у студэнта вакальных адчуванняў. Гэты прынцып выкарыстаў і У. Мазеці, які лічыў, што «привлекая внимание ученика к различным сторонам качества звука, недостаточно только услышать правильное или неверное звучание. Главное – понять, каким механизмом действия голосового аппарата это осуществлено. Только тогда певец будет застрахован от капризов различной акустики и в большей степени явится хозяином своего вокального инструмента» [3, с. 88]. У гэтым выпадку на першы план выходзіць сам вучань, які кантралюе гучанне свайго голасу. Падобны падыход садзейнічае не толькі авалоданню пачынаючым спеваком вакальнымі прыёмамі, але і фарміраванню музычнага мыслення ў комплексе з работай над працэсам гукастварэння, што з'яўляецца прынцыповым.

Авалоданне вакальнай тэхналогіяй Тамара Мікалаеўна ажыццяўляе на аснове рэзананснага прынцыпу голасастварэння, здольнага забяспечыць максімальную сілу, палётнасць і прыгажосць тэмбру пры мінімальным фізічным затратах. Значную ролю рэзанансараў у спяванні падкрэслівалі такія даследчыкі, як Д. Аспелунд, Л. Дзмітрыеў, Ф. Засядацэлеў, І. Лівідаў і інш. У. Марозаў, аўтар рэзананснай тэорыі спявання, адзначаў, што ўмелае выкарыстанне рэзанансараў дабратворна ўплывае не толькі на тэмбр голасу, але і на «носкасць»

гуку, высокае фарміраванне садзейнічае акругленню гуку. Актыўнае выкарыстанне галаўнога рэгістра дазваляе стварыць гук з добрымі тэмбравымі, каларытнымі і тэхнічнымі ўласцівасцямі.

У гэтай сувязі прыярытэтныя напрамкі ў працы для эфектыўнага авалодання вакальнай тэхналогіяй на аснове натуральнага пеўчага рэзанансу Т. М. Ніжнікава бачыць у арганізацыі пеўчага дыхання, ліквідацыі лішніх мышачных рухаў і напружанняў, арыенціроўцы свядомасці (і падсвядомасці) спевака на ўзнікаючыя адчуванні (слыхавыя, мышачныя, вібрацыйныя), фарміраванні пеўчых уяўленняў як сродку настройкі пеўчага голасу праз выкарыстанне псіхалагічнай, эмацыянальна-вобразнай і метафарычнай тэрміналогіі. Становячыся быццам галоўнымі арыенцірамі для «падстройкі» ўсяго комплексу гукастварэння, маючы вобразна-эмацыянальную прыроду, гэта тэрміналогія ўздзейнічае непасрэдна на фарміраванне вакальнай устаноўкі, у адпаведнасці з тэорыяй устаноўкі Дз. Узнадзе. Разам з тым выкарыстанне вобразна-эмацыянальнай тэрміналогіі ўплывае на развіццё музычнага мыслення маладога спевака, дапамагае наладжванню вобразна-асацыятыўных сувязей з музычна-слыхавой сферай. Праз актывізацыю ўяўлення вучня, праекцыю на іншыя віды мастацтва, выбудоўванне паралелей паміж імі, праз разнастайныя мастацкія і жыццёвыя вобразныя асацыяцыі, якімі прафесар суправаджае працэс вакальна-выканальніцкага развіцця вучня, праз выкарыстанне разнастайных музычных уяўленняў і ведаў адбываецца паступовае фарміраванне інтанацыйна-вобразнага слоўніка музычных ведаў (Б. Асаф'еў).

Імкненне да цэласнага і каардынаванага функцыяніравання ў спяванні галасавога апарату вызначаюць і выбар метадаў: практыкаванні, фанетычны, тлумачальна-ілюстрацыйны, праз выкананне вакальных твораў і інш. Асноўная мэта іх – адыход ад рэпрадуктыўных спосабаў дзейнасці ў бок развіцця ініцыятывы і самастойнасці студэнтаў.

Шырокае прымяненне ў практыцы Т. М. Ніжнікавай знайшоў эмпірычны метада з вялікай колькасцю практычных прыёмаў, што выклікаюць у слухача даволі хуткае разуменне і «адваротную сувязь». Асабліва гэта тычыцца пачынаючых выканаўцаў, пры рабоце з якімі з разнастайных вакальна-педагагічных сродкаў, што выкарыстоўваюцца ў практыцы, прафесар выбірае паказ у спалучэнні з тлумачэннямі, які больш наглядна дэманструе неабходныя тэхналагічныя прыёмы. Цудоўны вакальны слых, веды спецыфікі голасу вучня дазваляюць ёй вобразна і наглядна дэманстраваць тэхна-

логію выканання прыёму, выклікаючы ў яго не толькі ўсведамленне сутнасці вакальнага прыёму, але і адпаведную эмацыянальную рэакцыю.

Аднак, дабіваючыся ад студэнта асэнсавана-актыўнага пошуку індывідуальна-арганічных сродкаў увасаблення, прафесар часцей выкарыстоўвае прыём імітацыі, гэта значыць ілюстрацыю бачных рухаў: становішча губ, ніжняй сківіцы, языка, настройкі на пеўчы позах, затрымку дыхання перад пачаткам гуку, збераганне стану ўдыху ў час спявання. Падобныя «мышачныя прыёмы» (Л. Дзмітрыеў) дапамагаюць вучню хутчэй спасцігнуць тэхналогію і скаардынаваць яе з ужо засвоенымі навыкамі, гэта значыць знайсці неабходнае пачуццё камфортнасці і аб'яднаць эстэтычнасць знешняга стану і ўнутраныя механізмы кіравання галасавым апаратам.

У працэсе работы са студэнтам над рэпертуарам Тамара Мікалаеўна праз аналіз выканання вучня выяўляе яго перспектыўныя якасці, шукае дзейсныя стымулы яго развіцця, што дазваляе паступова фарміраваць і развіваць адсутныя кампаненты. Застаючыся ў рамках патрабаванняў узроўню складанасці вучэбных праграм, падбор вучэбнага рэпертуару ажыццяўляецца ёй зыходзячы з наступных крытэрыяў: 1) этап навучання, задачы, вакальныя магчымасці студэнта; 2) мастацкі змест твора, які садзейнічае развіццю вобразнага мыслення вучня; 2) стылявое спалучэнне твораў, да якога прафесар падыходзіць з усёй асцярожнасцю, паколькі лічыць, каб быць універсальным выканаўцам, спяваць усё падряд без выключэння цяжка, асабліва маладым спевакам. Гэта прыводзіць да частковага выканання музычных патрабаванняў, а працэс выканання будзе заключацца ў прыстасаванні голасу да рэалізацыі непасільных вакальных задач. Менавіта таму, асабліва пачынаючым спевакам, яна рэкамендуе спачатку прытрымлівацца аднаго музычнага стылю, не спяшацца расшыраць граніцы ў выбары твораў.

Такім чынам, метадыка выхавання спевака прафесарам Т. М. Ніжнікавай адрозніваецца дакладнай паслядоўнасцю і сістэмнасцю. У ёй гібка спалучаюцца індывідуальны падыход у рабоце са студэнтамі з агульнапедагагічнымі палажэннямі, развітымі сучаснай вакальнай педагогікай, творча выкарыстаны лепшыя вакальна-тэхнічныя і музычна-эстэтычныя прыёмы зарубежнага, рускага і беларускага выканаўчага мастацтва. Дзякуючы сіле свайго артыстычнага аўтарытэту, волі і інтуіцыі прыроджанага педагога, выключнай назіральнасці, вопыту і ведам Тамара Мікалаеўна стала цудоўным «дыягностам» у выяўленні вакальных

здольнасцей студэнтаў, што дазволіла ёй рабіць прагнозы, у большасці беспамылковыя, і знаходзіць той неабходны індывідуальны падыход, які дазваляе выканаўцу ператварыцца ў прафесійнага спевака.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Берлянич М. М. Основы учения юного скрипача: Мышление. Технология. Творчество: монография. М., 1993.
2. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак.

высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская [и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. М., 2003.

3. Яковлева А. С. Вокальная школа Московской консерватории: Первое пятидесятилетие; 1866–1916. М., 1999.

#### SUMMARY

*Basic aspects of the vocal-pedagogical method of Professor T. N. Nizhnikova, where one of the key issues is understanding of practical work with the voice as a source of knowledge, are considered in the article. Her process of training of a performing musician can be regarded as an analytical work, aimed at disclosure of individuality of each pupil.*

УДК 37(091)

**М. І. Дземідовіч**

## ПЕДАГАГІЧНАЯ ПРАКТЫКА СТУДЭНТАЎ ВНУ БЕЛАРУСІ Ў КАНЦЫ 50 – ПАЧАТКУ 60-Х ГГ. ХХ СТ.

У сучасных умовах правядзення рэформы вышэйшай адукацыі актуалізуюцца пытанні не толькі тэарэтычнай, але і практычнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў да прафесійнай дзейнасці.

Педагагічная практыка заўсёды разглядалася як найважнейшы кампанент практычнай падрыхтоўкі студэнтаў. У канцы 50-х гг. ХХ ст. у БССР сістэма падрыхтоўкі настаўнікаў паступова пераходзіць на новы ўзровень, з'яўляюцца новыя патрабаванні да сістэмы адукацыі. Для ажыццяўлення новай ідэі політэхнічнай адукацыі патрабавалася шмат добраадукаваных настаўнікаў. На новы ўзровень уздымаецца і педагагічная практыка.

У гэты час студэнты педагагічных інстытутаў праходзілі педагагічную практыку пачынаючы з чацвёртага курса, якая была з адрывам ад вучэбных заняткаў. Для практыкі навучальнымі ўстановамі падбіраліся як сельскія, так і гарадскія школы, дзіцячыя дамы, з імі заключалася дагавор на пяць год. Працягвалася практыка шэсць тыдняў, практыканты працавалі ў школах шэсць гадзін у дзень. Першы тыдзень адводзіўся для назірання за дзейнасцю навучальнай установы, знаёмства з выхаваўчай і вучэбнай работай. У канцы тыдня студэнты складалі індывідуальны план работы, які зацвярджаўся навуковым кіраўніком. Згодна праграмных патрабаванняў, на працягу наступных пяці тыдняў практыкі студэнты павінны былі правесці 5–6 заліковых урокаў і 5–6 пробных. Акрамя гэтага, абавязковым было: прысутнасць на 20–25 уроках аднакурснікаў, дапамога класным кіраўнікам і піянерважатым,

складанне плана і выканання выхаваўчых задач, прысутнасць на пазакласных мерапрыемствах, складанне псіхалага-педагагічнай характарыстыкі класа.

Да канца 50-х гг. ХХ ст. праграма практыкі для студэнтаў педагагічных ВНУ заставалася нязменнай. Аднак, як сведчыць аналіз архіўных крыніц, сістэма педагагічнай практыкі студэнтаў не забяспечвала выпрацоўкі ў студэнтаў дастатковых для работы ў школе практычных уменняў і навыкаў. Фактычна ігнараваліся патрабаванні закона «Аб умацаванні шолы з жыццём і аб далейшым развіцці сістэмы народнай адукацыі ў СССР», які быў прыняты восенню 1958 г. Адмоўнымі момантамі былі: лішняе апякунства студэнтаў з боку выкладчыкаў і настаўнікаў школ, якое перашкаджала набываць навыкаў самастойнай работы; час практыкі не заўсёды выкарыстоўваўся эфектыўна; уся практыка абмяжоўвалася толькі правядзеннем асобных заліковых урокаў і пазакласных мерапрыемстваў; заліковыя ўрокі рыхтаваліся студэнтамі ў іншых умовах, чым працаваў настаўнік. Часта сустракалася нізкая метадычная падрыхтоўка студэнтаў.

Змены ў арганізацыі і правядзенні педагагічнай практыкі намячаюцца восенню 1958 г., калі Міністэрства асветы РСФСР выдае рэкамендацыі дырэктарам педагагічных інстытутаў, у якіх звяртае ўвагу на неабходнасць унясення прапаноў аб змяненні ў вучэбныя планы і праграмы інстытутаў. У прыватнасці, прапанавалася на II–III курсах інстытутаў увесці педагагічную практыку без адрыву ад заняткаў і дадатковых педагагічных курсаў для падрыхтоўкі студэнтаў да практыкі. [1, с. 59]. Разгле-



дзім, як ажыццяўляліся новаўвядзенні на прыкладзе Брэсцкага педінстытута.

На першым курсе практыканты працавалі з акцябратамі, вучыліся складаць характарыстыку малодшых школьнікаў. Прысутнічалі на 6–8 уроках у школе. На другім курсе студэнты выконвалі ролю выхавальніка ў школе ці дзіцячых дамах, працавалі важатымі ў піянерскіх лагерах. Частка студэнтаў трэцяга курса практыкаваліся ў ролі важатага піянерлагаў, частка – у ролі важатых у групах акцябрат, астатнія – у ролі класных кіраўнікоў. На чацвёртых і пятых курсах педагагічная практыка была з адрывам ад вучэбных заняткаў, студэнты працавалі ў ролі настаўніка-прадметніка і класнага кіраўніка [2; с. 85].

Аднак меры па ўдакладненні працэсу правядзення педагагічнай практыкі студэнтаў на сілі толькі рэкамендацыйны характар і не былі абавязковымі для ўсіх інстытутаў. Гэта адмоўна адбівалася на ўсім вучэбна-выхаваўчым працэсе. Патрэбна было мяняць нарматыўна-прававое і метадычнае забеспячэнне практыкі студэнтаў, выпрацаваць абавязкі настаўнікаў школ, выкладчыкаў педагагічных навучальных устаноў, студэнтаў на перыяд практыкі. У Беларусі пачатак гэтаму працэсу быў пакладзены загадам № 698/169 па Міністэрстве вышэйшай, сярэдняй спецыяльнай і прафесійнай адукацыі БССР і Міністэрстве асветы БССР «Аб арганізацыі педагагічнай практыкі студэнтаў і мерах па паляпшэнні практычнай падрыхтоўкі студэнтаў для работы ў школе» і дадаткам да гэтага загаду «Інструкцыя па педагагічнай практыцы студэнтаў педагагічных інстытутаў». Прынятыя восенню 1960 г., гэтыя нарматыўныя акты значна змянілі сістэму арганізацыі і правядзення педагагічнай практыкі студэнтаў. Зменам падвергліся тэрміны, змест, формы справаздачы і кіраўніцтва практыкай.

Педпрактыка студэнтаў стала праводзіцца на працягу ўсіх гадоў навучання, пачынаючы з другога паўгоддзя першага курса, пры гэтым на першых – трэціх курсах яна была без адрыву ад вучэбных заняткаў. На чацвёртым курсе педпрактыка называлася абучаючай, а на пятым – стажорскай.

Кіраўніцтвам студэнтамі I–III і V курсаў займаліся спецыялісты школ, а адказнасць за педагагічную практыку студэнтаў IV курса нёс педінстытут.

Непасрэдна перад практыкай інстытуты арганізавалі факультатывы, практыкумы, семінары для студэнтаў I–III курсаў з мэтай узбагаціць іх навыкамі практычнай работы з дзецьмі. Кожны студэнт павінен быў праслухаць не менш трох дадатковых факультатыўных курсаў.

У выпадку дэфіцыту сярэдніх школ для практыкі студэнтаў маглі выкарыстоўвацца іншыя навучальныя ўстановы: дзіцячыя дамы, станцыі юных натуралістаў і г. д.

Канкрэтна разгледзім тэрміны і змест педагагічнай практыкі студэнтаў педінстытутаў. Практыка студэнтаў першага курса пачыналася з другога семестра пасля таго, як яны праходзілі інструктаж і факультатыўную падрыхтоўку відамі дзіцячай самадзейнасці: гурткамі «ўмелья рукі», развучванне песень, таксама чыталіся факультатыўныя курсы: «Задача савецкай школы ў святле рашэнняў XXI з'езда КПСС і Закона «Аб умацаванні сувязі школы з жыццём і далейшым развіццём сістэмы адукацыі СССР», «Узроставыя асаблівасці малодшых школьнікаў», «Педагагічны такт», «Методыка планавання работы ў пачатковай школе».

Педагагічная практыка студэнтаў II курса праходзіла на працягу трох семестраў. Час, які адводзіўся на педагагічную практыку без адрыву ад вучэбных заняткаў – 300 гадзін. Студэнты падзяліліся па 1–2 чалавекі на клас, дапамагалі настаўнікам ці з'яўляліся важатымі ў III–IV класах.

На III курсе практыканты працавалі ўжо ў V–VIII класах. Новаўвядзеннем была і летняя педагагічная практыка (4–8 тыдняў), якую студэнты праходзілі ў якасці важатых у піянерскіх лагерах, вучэбна-доследных гаспадарках, камсамольскіх атрадах. На летнюю практыку яны накіроўваліся па пісьмовым патрабаванні абласнога аддзела народнай адукацыі. Да практыкі дапускаліся студэнты, якія прынялі ўдзел у рабоце семінара па піянерскай дзейнасці і прайшлі практыку ў школе па пазакласнай рабоце. Практыка аглачалася. Падрыхтоўкай, правядзеннем і кіраўніцтвам летняй практыкі займалася кафедра педагогікі.

Педагагічная практыка студэнтаў IV–V курсаў з адрывам ад вучобы праходзіла галоўным чынам у сямігодках і сярэдніх агульнаадукацыйных навучальных установах. Там студэнты замацоўваліся за настаўнікам па 1–2 чалавекі. Кожны студэнт павінен быў адпрацаваць у школах не менш шасці гадзін у дзень. Першы тыдзень адводзіўся для знаёмства са школай, настаўнікамі, вучнямі. Практыканты, сумесна з настаўнікамі і класным кіраўніком, складалі індывідуальны план работы, які павінен быў быць зацверджаны для студэнтаў IV курса групавым метадыстам, для V курса – дырэктарам школы. Працягласць практыкі на IV курсе была 8 тыдняў. За гэты час практыканты праводзілі не менш чым 15 пробных урокаў, на якіх прысутнічалі настаўнік і метадыст, праводзіўся аналіз кожнага ўрока. Акрамя гэтага, студэнты займаліся вучэбна-выхаваўчай работай: аказвалі

розную дапамогу вучням, кіравалі прадметным гуртком, знаёміліся з абсталяваннем кабінетаў, праводзілі экскурсіі з вучнямі. Метадычная падтрымка студэнтаў IV курса праводзілася кафедрамі спецыяльных дысцыплін ці кафедрамі спецыяльных метадык інстытутаў, якія для гэтай мэты выдзялялі метадыстаў, кожны з якіх кансультаваў па 12–13 студэнтаў [3, с. 45].

Педагагічная практыка студэнтаў V курса (стажорская практыка) працягвалася 12 тыдняў і праводзілася галоўным чынам у школах сельскай мясцовасці. Першы тыдзень практыкі, як і на IV курсе, адводзіўся для знаёмства са школай, класам, планавання выхаваўчай работы з вучнямі. Наступныя 2 тыдні студэнты праводзілі пробныя ўрокі па спецыяльнасці, астатнія 9 тыдняў поўнасю займаліся настаўніцкай дзейнасцю, аднак забаранялася праводзіць больш за 12 урокаў у тыдзень.

Адначасова з практыкай студэнты IV–V курсаў праводзілі агітацыйную работу сярод дарослага насельніцтва, афармлялі чырвоныя куточки, а выкладчыкі кафедр педагогікі праводзілі выязныя пасяджэнні кафедр, на якіх рашалі на месцах праблемы педагагічнай практыкі, арганізоўвалі бацькоўскія універсітэты.

У кожным педагагічным інстытуце ўводзілася пасада кіраўніка практыкі, які забяспечваў арганізацыю педагагічнай практыкі. Ён падбіраў навучальныя ўстановы, афармляў з імі дагаворы, складаў гадавую справаздачу па прак-

тыцы, ставіў адзнаку студэнтам па выніках праверкі дакументацыі педпрактыкі і работы з дзецьмі.

Звычайна адказным за педагагічную практыку на факультэце з'яўляўся дэкан. У той навучальнай установе, дзе практыку праходзіла больш за 200 чалавек, на дапамогу дэкану назначаўся выкладчык (кіраўнік педагагічнай практыкі).

У канцы педагагічнай практыкі студэнты ўсіх курсаў здавалі на праверку дзённік практыкі, у якім знаходзіліся звесткі з назіранняў за ўрокамі, пазакласнымі мерапрыемствамі. Акрамя гэтага, студэнты I–III курсаў павінны былі здаць на кафедру педагогікі справаздачу і асабістую характарыстыку, падпісаную настаўнікам школ, начальнікамі піянерлагаў. Студэнты IV–V курсаў прадстаўлялі інстытуту справаздачу па педагагічнай практыцы, да якой дадаваліся план практыкі, дзённік, канспекты асобных урокаў і выхаваўчых мерапрыемстваў. У канцы стажорскай практыкі педагагічны савет школы адзначаў работу кожнага студэнта.

Павелічэнне гадзін педагагічнай практыкі, змены зместу практыкі станоўча паўплывалі на падрыхтоўку студэнтаў для практычнай прафесійнай дзейнасці. Большасць студэнтаў паспяхова выканалі патрабаванні практыкі і атрымалі добрыя адзнакі. Вынікі педагагічнай практыкі студэнтаў некаторых ВНУ прыведзены у табл. 1–4.

Табліца 1

**Вынікі педагагічнай практыкі студэнтаў IV–V курсаў БДУ імя Леніна за 1960/61 навучальны год [4, с. 181]**

Факультэт	Усяго студ.	Адзнакі			
		Выд.	Добра	Здав.	Нездав.
Матэматычны	24	14	10	0	0
Філалагічны	90	53	34	2	1
Фізічны	67	36	30	1	0
Гістарычны	42	35	7	0	0
Геаграфічны	42	21	20	1	0
Хімічны	52	28	24	0	0
Біялагічны	48	57	11	0	0
Вынік	365	224 (61 %)	136 (37 %)	4 (1 %)	1 (0,3 %)

Табліца 2

**Вынікі педагагічнай практыкі студэнтаў IV–V курсаў Віцебскага педінстытута за 1960/61 навучальны год [5, с. 66]**

Факультэты	Выд.	Добра	Здав.	Усяго
Матэматыкі	18	48	2	68
Фізікі	21	36	11	68
Усяго па фізмаце	39	83	13	136
Хім-бія	31	15	0	46
Усяго па IV курсе	70	99	13	182

Табліца 3

## Адзнакі пазашкольнай работы студэнтаў Віцебскага педінстытута па спецыяльнасці [5, с. 66]

Факультэты	Выд.	Добра	Здав.	Усяго
Матэматыкі	18	48	2	68
Фізікі	21	36	11	68
Усяго па фізмаце	39	84	13	136
Хім-бія	31	15	0	46
Усяго па IV курсе	70	99	13	182
%	39 %	55 %	6 %	100 %

Табліца 4

## Звод агульных адзнак па педпрактыцы студэнтаў V курса Віцебскага педінстытута [5, с. 66]

Факультэты	Выд.	Добра	Здав.	Усяго
Фізмат	61	75	7	143
Хім-бія	48	33	1	82
Усяго па V курсе	109	108	8	225
%	48.4 %	48 %	3.6 %	100 %

Намеціліся і некаторыя адмоўныя моманты ў арганізацыі і правядзенні педагагічнай практыкі гэтага перыяду: студэнты няўмела выкарыстоўвалі абсталяванне на ўроках, не ведалі вядомых твораў дзіцячай літаратуры, некаторыя з іх мелі праблемы ў час працы з класам, паказалі слабыя веды тэарэтычнага матэрыялу. Былі зафіксаваны таксама недахопы работы настаўнікаў школ у адносінах да студэнтаў: малая колькасць патрабаванняў, фармальнасць у кіраўніцтве студэнтамі.

З мэтай ліквідавання ўказаных недахопаў Міністэрства вышэйшай, сярэдняй спецыяльнай і прафесійнай адукацыі БССР і Міністэрства асветы БССР праводзіла мэтанакіраваную работу па ўдасканаленні зместу, патрабаванняў да студэнтаў, праграмага забеспячэння педпрактыкі. У 1964 г. педынстытутам выпускаецца Інструкцыя па правядзенні педагагічнай практыкі. У адпаведнасці з ёй была распрацавана новая праграма педпрактыкі для студэнтаў педінстытутаў. У сувязі з палітычнай сітуацыяй у краіне шмат увагі стала ўдзяляцца прапагандысцкай рабоце са студэнтамі. Так, напярэдадні практыкі студэнтам чыталіся курсы: «XXII з'езд КПСС аб народнай адукацыі.», «Новае ў рабоце перадавых настаўнікаў па асобных спецыяльнасцях» і інш. Вучэбная частка інстытута і кафедры педагогікі сталі праводзіць сходы па зацвярдженні адзіных патрабаванняў для студэнтаў на перыяд практыкі. Галоўным чынам змяніўся змест педагагічнай практыкі студэнтаў IV–V курсаў. Павялічылася і працягласць практыкі, яна стала складаць 8 тыдняў на IV і 12 тыдняў на V курсах. Новаўвядзеннем было і тое, што практыканты ў перыяд практыкі павінны былі весці прапагандысцкую работу сярод вучняў, іх бацькоў, насельніцтва. Перад практыкай праводзіўся трохдзённы семінар. Інстытуты ўзмацнілі ўвагу да інструктажу настаўнікаў па рабоце са студэн-

тамі. Згодна з інструкцыяй, для ўсіх інстытутаў прадугледжваліся наступныя патрабаванні да практыкі. На працягу першага тыдня студэнты знаёміліся са школай і класамі, наведвалі ўрокі ў замацаваным класе, распрацоўвалі індывідуальны план работы. На працягу ўсяго перыяду практыкі кожны павінен быў распрацаваць канспект і правесці не менш 12–14 ўрокаў розных тыпаў, з прымяненнем розных метадык і выкарыстаннем розных форм работы, ствараць наглядныя дапаможнікі да ўрокаў, выконваць абавязкі класнага кіраўніка, падрыхтаваць і правесці ў замацаваным класе сход вучняў, адну-дзве палітінфармацыі, кіраваць прадметным гуртком, удзельнічаць у правядзенні і арганізацыі экскурсій, гутарак, тэматычных вечароў, аналізаваць урокі, працаваць з бацькамі вучняў, збіраць матэрыял для напісання курсавой работы [6, с. 45]. Патрабаванні інструкцыі шляхам мэтанакіраванай работы інстытутаў амаль поўнасцю былі ўведзены ў жыццё. Так, у Брэсцкім дзяржаўным педагагічным інстытуце імя А. С. Пушкіна на IV курсе факультэта пачатковай адукацыі педпрактыка праходзіла ў два этапы: вучэбная практыка з 31 жніўня па 28 верасня і стажорская практыка з 8 лютага па 20 сакавіка. Усе студэнты падзяляліся па школах прыкладна па адным чалавеку на клас. Кожны праводзіў 12–15 ўрокаў. Стажорская практыка студэнтаў IV курса праходзіла ў большасці ў школах сельскай мясцовасці, кожны студэнт ствараў 3–4 наглядныя сродкі, праводзіў 5–7 экскурсій.

Стажорская практыка студэнтаў V курса працягвалася 12 тыдняў, яна праходзіла ў V–X класах сельскіх школ. Пасля знаёмства са школай і класам студэнты поўнасцю працавалі ў ролі настаўнікаў і класных кіраўнікоў.

Прайшлі некаторыя змены і ў падвядзенні вынікаў практыкі. Усё больш актуальным становіцца правядзенне замест традыцыйнай за-

ключнай канферэнцыі розных выставак наглядных сродкаў студэнтаў і мерапрыемстваў па прысвячэнні практыкантаў у настаўнікі.

Дзякуючы шматлікім мерапрыемствам, якія праходзілі ў 1955–1965 гг. па ўдасканаленні праграмнага забеспячэння, арганізацыі і правядзення педагагічнай практыкі, яе тэрмінаў, былі дасягнуты значныя поспехі ў падрыхтоўцы студэнтаў да прафесійнай дзейнасці. Аднак на той момант яшчэ не ўдалося поўнасцю ліквідаваць усе адмоўныя кірункі педпрактыкі. Паранейшаму найбольш актуальнымі праблемамі з’яўляліся наступныя: кафедры педагогікі мала ўвагі ўдзялялі аналізу ўрокаў, складу дзённікаў, вядзенню назіранняў за вучнямі. Не ўсе метадысты кантралявалі студэнтаў, не ўсе студэнты маглі самастойна працаваць над дадатковай літаратурай, многія з іх не валодалі метадыкай рашэння задач, уменнем слухаць адказы школьнікаў, не ўсе маглі рабіць вуснае апытанне, існавалі цяжкасці некаторых студэнтаў у арганізацыі пазнавальнай дзейнасці школьнікаў і выкарыстання на ўроку школьнай дошкі. У некаторых студэнтаў была недастаткова развіта культура мовы.

Бясспрэчным застаецца факт, што ў канцы 50 – сярэдзіне 60-х гг. XX ст. была праведзена

мэтанакіраваная работа па арганізацыі і правядзенні педагагічнай практыкі студэнтаў, вызначаны дакладныя тэрміны, змест, формы справаздач. У гэты перыяд быў закладзены фундамент сучаснай педагагічнай практыкі.

#### КРЫНІЦЫ

1. НА РБ, ф. 42, воп. 7, спр. 915, л. 59.
2. НА РБ, ф. 1220, воп. 1, спр. 51, л. 85.
3. НА РБ, ф. 1220, воп. 1, спр. 157, л. 45.
4. НА РБ, ф. 1220, воп. 1, спр. 152, л. 181.
5. НА РБ, ф. 1220, воп. 1, спр. 158 л. 66.
6. НА РБ, ф. 1220, воп. 1, спр. 984, л. 45.

#### SUMMARY

*The given article touches upon the matters of organization and conducting of students' pedagogical practice in Belarus at the end of the 50s and middle 60s of the 20<sup>th</sup> century. Considering some archive files the author analyses the terms, the pedagogical practice program maintenance, the forms of students' reports. The peculiarities of practice conducting at different pedagogical Institutes, as well as the negative sides of the given process are revealed. The author comes to the very important conclusion that the foundation of present-day pedagogical practice was actually laid at this period.*

## АВТОРСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Знания о человеке вообще и о себе, в частности, субъект черпает из самых различных источников, среди которых многими исследователями (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, М. М. Бахтин, Б. С. Братусь, К. М. Долгов, М. С. Каган, С. В. Кондратьев, Б. С. Мейлах, Г. Олпорт, О. Н. Органова, Б. М. Теплов и др.) отмечаются произведения искусства.

В центре художественной картины мира – человек, концепция человека в ее историческом развитии, в его стремлениях, в движении к идеалам (Л. Я. Гинзбург, 1977; Б. С. Мейлах, 1983; Д. С. Лихачев, 1976; Б. Л. Сучков, 1977; М. Б. Храпченко, 1978).

Являясь художественной летописью деяний многих поколений людей разных времен, классов и сословий, раскрывая сложнейшие конфликты и показывая логику событий, детерминирующих поведение человека в разных обстоятельствах, раскрывая внутренний мир личности – от элементарных ощущений до самых высших проявлений человеческого духа, проникая в механизмы психики, действующие индивидуально-своеобразно, искусство открывает возможность познания таких сторон действительности и таких сокровенных тайн человеческой психики, которые не могут быть столь же адекватно исследованы наукой.

Накопление понятийного знания о людях, познание которых в реальной жизни было бы невозможно, приводит к совершенствованию процессов сопоставления и различения, обеспечивающих становление личности как субъекта самопознания и познания других людей.

Писатели традиционно считаются непревзойденными мастерами понимания человека. Вершины психологизма, достигаемые в лучших произведениях искусства, являются концентрированным выражением достижений художественного способа познания человека. Тонкий и глубокий психологизм может выступать в самых различных формах. Одна из

них – авторские характеристики персонажей, включающие прямое название качеств и свойств личности. Подлинным мастером такого типа нравственно-психологического анализа является И. С. Тургенев. Характеры, изображенные Тургеневым, отличаются исключительным многообразием, широтой диапазона, гибким соотношением индивидуального, особенного и всеобщего, сочетающихся в различных вариациях, но всегда тонко дифференцированных. В одних описаниях это характеристики, разносторонне представляющие личность положительную. Столь же многосторонне охарактеризованы отрицательные персонажи. Положительная и отрицательная характеристики нередко включают несколько компонентов, отражающих различные стороны и оттенки психологического облика персонажа.

«Удивительное создание! Проницательность мгновенная рядом с неопытностью ребенка, ясный, здравый смысл и врожденное чувство красоты, постоянное стремление к правде, к высокому и понимание всего, даже порочного, смешного – и над всем этим... – тихая женская прелесть... В восторг она ни от чего не приходит: все шумное ей чуждо; она тихо светится, вся, когда ей что нравится, и лицо принимает такое благородное и доброе... именно доброе выражение. С самого раннего детства Вера не знала, что такое ложь: она привыкла к правде, она дышит ею... На веру она ничего не примет, авторитетом ее не запугаешь; спорить она не станет, но и не поддастся», – такова характеристика Веры («Фауст. Рассказ в девяти письмах»).

В ряде случаев И. С. Тургенев характеризует, главным образом, только моральную сторону личности («... умница и скромница», «... душа правдивая, честная и простая», «... честное и искреннее дитя...», «... человек бойкий и решительный, желчный и упрямый...», «... Я никогда не забуду ее благородной возторженности и чистоты...», «... существо чест-

ное, гордое...», «при всей ее сухости, при недостатке живости и воображения, она была своего рода прелесть прямодушия, честной искренности и чистоты душевной», «Лучков – благородный, замечательный человек... Конечно, он ожесточен, страшен, нетерпелив, но сердце у него доброе...», «... сумасбродная отвага и гордость непомерная...») или **волевые** особенности («ее черты выражали твердость и силу воли», «характер он имел железный», «... женщина странная, с характером, настойчивая...»).

Особое место в произведениях Тургенева принадлежит художественному описанию эмоциональной сферы личности («... в самой холодности его души вы чувствовали присутствие странного, почти южного племени», «она была добра и чувствительна», «Даже грусти, даже задумчивости не проявлялось в нем: он по-прежнему был тих, но вечно весел душой», «... она была очень ласкова...», «Веселую она была редко и не так, как другие: ясность невинной души, отраднее веселости, светилась во всем ее существе...», «она чувствовала глубоко и сильно...», «... страстная, горячая натура...», «все черты ее лица выражали своеобразную страсть», «... человек впечатлительный и страстный»).

**Интеллектуальные черты** характера представлены в таких определениях, как «рассудительный», «умный», «здоровый смысл», «... пронизательность мгновенная», «умный и лукавый», «пропасть ума, здравого смысла, наблюдательности, остроты», «ум ясный и здравый», «ловкий и тонкий ум».

Прямые авторские характеристики свидетельствуют, как прихотливо могут переплетаться в характере героя различные, нередко антагонистические черты, множество индивидуальных психологических оттенков, текучих, изменчивых и неожиданно преображаемых.

Вот перед нами Моргач («Певцы»): «Это человек опытный, себе на уме, не злой и не добрый, а более расчетливый; это тертый калач, который знает людей и умеет ими пользоваться. Он осторожен и в то же время предприимчив, как лисица, болтлив, как старая женщина, и никогда не проговаривается, а всякого другого заставит высказаться; впрочем, не прикидывается простачком, как это делают иные хитрецы того же десятка, да ему и трудно было бы притворяться: я никогда не видел более пронизательных и умных глаз, как его крошечные лукавые «гляделки»...

Прямые авторские характеристики позволяют увидеть необычайно широкую палитру нравственных оттенков личности. Вспомним

сравнительную характеристику Рудина и Покорского («Рудин»):

«Покорский и Рудин не походили друг на друга. В Рудине было гораздо больше блеску и треску, больше фраз и, пожалуй, больше энтузиазма. Он казался гораздо даровитее Покорского, а на самом деле он был бедняк в сравнении с ним. Рудин превосходно развивал любую мысль, спорил мастерски; но мысли его рождались не в его голове: он брал их у других, особенно у Покорского. Покорский на вид был тих и мягок, даже слаб – и любил женщин до безумия, любил покутить и не дался бы никому в обиду. Рудин казался полным огня, смелости, жизни, а в душе был холоден и чуть ли не робок, пока не задевалось его самолюбие: тут он на стены лез. Он всячески старался покорить себе людей, но покорял он их во имя общих начал и идей и действительно имел влияние на многих. Правда, никто его не любил... Его иго носили... Покорскому все отдавались сами собой.

Покорский был несравненно выше его, бесспорно; Покорский вдыхал в нас всех огонь и силу, но иногда он чувствовал себя вялым и молчал. Человек он был нервический, нездоровый; зато когда он расправлял свои крылья – боже! куда не залетал он! в самую глубь и лазурь неба!»

Многие из авторских характеристик как бы слиты с портретным описанием, «вытекают» из него, внешнее незаметно переходят во внутреннее, к выявлению особенностей характера в его индивидуальной неповторимости и вместе с тем – определенной обобщенности:

«... чуткая, молодая жизнь играла в каждой черте ее смуглого, круглого, миловидного лица; изящный ум сказывался в прекрасных глазах, внимательно и мягко глядевших из-под тонких бровей, в быстрой усмешке выразительных губ, в самом положении ее головы, рук, шеи...».

«Было что-то детски-миловидное, что-то привлекательно-изящное в мелких чертах его свежего, круглого лица и его сладких карих глазах, красивых выпуклых губах и белых ручках. Все в нем дышало счастливою веселостью здоровья, дышало молодостью, беспечностью, самонадеянностью, избалованностью, прелестью молодости...

В сравнении с ним его товарищ казался стариком, и никто бы не подумал, глядя на его угловатую фигуру, что и он наслаждается, что и ему хорошо. Он лежал неловко... неловкость сказывалась в самом положении его рук, его туловища, его длинных ног с поднятыми коленями... Со всем тем нельзя было не признать в нем хорошо воспитанного человека; отпечаток

«порядочности» замечался во всем его неуклюжем существе, и его лицо, некрасивое и даже несколько смешное, выражало привычку мыслить и доброту...».

В экспрессивном облике Варвары Павловны («Дворянское гнездо») сразу даны компоненты портрета, позволяющие представить не только ее внешний облик, но и то, как она воспринимается другими: «... что же касается до Варвары Павловны, то она была так спокойна и самоуверенно-ласкова, что всякий в ее присутствии тотчас чувствовал себя как бы дома; притом от всего ее пленительного тела, от улыбающихся глаз, от невинно-покатых плечей и бледно-розовых рук, от легкой и в то же время как бы усталой походки, от самого звука ее голоса, замедленного, сладкого – веяло неуловимой, как тонкий запах, вкрадчивой прелестью, мягкой, пока еще стыдливой негой, чем-то таким, что словами передать трудно, но что трогало и возбуждало, – и уж, конечно, возбуждало не робость».

Совсем по-иному дан портрет Елены, в образе которой для писателя дорога ее чистота, благородство, возвышенность и женственная мягкость: "В каждом ее движении высказывалась невольная, несколько неловкая грация; голос ее звучал серебром нетронутой юности; малейшее ощущение удовольствия вызывало привлекательную улыбку на ее губы, придавало глубокий блеск и какую-то тайную ласковость ее засветившимся глазам. Вся проникнутая чувством долга, боязнь оскорбить кого бы то ни было, с сердцем добрым и кротким, она любила всех и никого в особенности...».

Во многих описаниях писатель не ограничивается простым названием черт характера, а раскрывает и анализирует причины и условия, в которых сформировались те или иные особенности личности. Так, характеризуя несколько загадочный характер госпожи Ельцовой («Фауст»), которая «... как будто закрылась на замок и ключ бросила в воду», автор высказывает предположение: «Она, должно быть, много горя перенесла на своем веку и никогда ни с кем не поделилась им: все в себе затаила».

Основные черты Тихона Недопюскина («Чертопханов и Недопюскин») объясняются теми унижительными условиями жизни, в которых формировалась его личность: «Вечные тревоги, мучительная борьба с холодом и голодом, тоскливое уныние матери, хлопотливое отчаяние отца, грубые притеснения хозяев и лавочника – все это ежедневное, непрерывное горе развило в Тихоне робость неизъяснимую... насмешливая природа... вылепила...

из Тихона... существо чувствительное, ленивое, мягкое, восприимчивое – существо, исключительно обращенное к наслаждению, одаренное чрезвычайно тонким обонянием и вкусом...».

Анализ поведения и сложившихся черт характера Пигасова («Рудин») мотивируется тем, что он был беден, способности его «не ходили из ряда обыкновенных», самым сильным его желанием «желание» попасть в хорошее общество, не отставать от других».

Рисуя неординарный характер Нежданова («Новь»), писатель приоткрывает такие тайники его души, которые закрыты наглухо и маскируются показным цинизмом и грубостью: Нежданов «был ужасно нервен, ужасно самолюбив, впечатлителен и даже капризен; фальшивое положение, в которое он был поставлен с детства, развило в нем обидчивость и раздражительность, но прирожденное великодушие не давало ему сделаться подозрительным и недоверчивым. Тем же самым фальшивым положением Нежданова объяснялись и противоречия, которые сталкивались в его существе. Опрятный до щепетильности, брезгливый до гадливости, он силился быть циничным и грубым на словах; идеалист по натуре, страстный и целомудренный, смелый и робкий в одно и то же время, он, как позорного порока, стыдился и этой робости своей, и своего целомудрия и считал долгом смеяться над идеалами. Сердце он имел нежное – и чуждался людей; легко озлоблялся и никогда не помнил зла. Он негодовал на своего отца за то, что тот не пустил его «по эстетике»; он явно, на виду у всех, занимался одними политическими и социальными вопросами, исповедовал самые крайние мнения (в нем они не были фразой) – и втайне наслаждался искусством, поэзией, красотой во всех ее проявлениях... даже сам писал стихи...».

В отличие от Л. Толстого, для которого почти обязательной является сосредоточенность на анализе изменений, динамики характеров, в произведениях И. Тургенева мы часто встречаем авторскую законченную характеристику, основные свойства которой затем варьируются и проявляются в разных ситуациях.

Первоначальная характеристика персонажа, данная автором, является как бы отправным пунктом, идя от которого писатель обогащает образ по уже «заданным» параметрам. Каждое из подобных описаний включает множество выразительных деталей, сочетающих описание внешности с тончайшим психологическим анализом внутреннего мира персонажа. В одних характеристиках преобладает гармоническое единство внешнего и внутреннего, с

выделением, подчеркиванием, акцентом на одной из главных индивидуальных черт. Такова, например, Ирина («Дым»): «Черты ее лица, изящно, почти изысканно правильные, не вполне еще утратили то простодушное выражение, которое свойственно первой молодости; но в медлительных наклонениях ее красивой шейки, в улыбке, не то рассеянной, не то усталой, сказывалась нервическая барышня, а в самом рисунке этих чуть улыбающихся, тонких губ, этого небольшого, орлиного, несколько сжатого носа было что-то своевольное и страстное, что-то опасное и для других и для нее...»

В других авторских характеристиках персонажей сочетаются самые разнообразные свойства, нередко противоположные, контрастирующие. В характере героини повести «Первая любовь» – Зинаиды – своеобразная смесь озорства и «тишины», властности и покорности.

«Во всем ее существе, живучем и красивом, была какая-то обаятельная смесь хитрости и беспечности, искусственности и простоты, тишины и резвости; над всем, что она делала, говорила, над каждым ее движением носилась тонкая, легкая прелесть, во всем сказывалась своеобразная, играющая сила. И лицо ее беспрестанно менялось, играло тоже: оно выражало почти в одно и то же время – насмешливость, задумчивость и страстность... Разнообразнейшие чувства, легкие, быстрые, как тени облаков в солнечный, ветреный день, пробегали то и дело по ее глазам и губам».

Наиболее сложным, многосоставным, включающим самые различные стороны, является характер Базарова, основные начала которого уже заложены в первых же штрихах его портрета, описание которого включает прямую авторскую характеристику.

«– Евгений Васильев, – отвечал Базаров ленивым, но мужественным голосом, – и, отвернув воротник балахона, показал Николаю Петровичу свое лицо... оно оживлялось спокойной улыбкой и выражало самоуверенность и ум».

Эта контрастность, поливариантность сохраняется до конца и завершается строками о «страстном, грешном и бунтующем сердце» Базарова.

Наряду с описаниями, включающими прямое название качеств персонажа (добрый, честный и др.), И. С. Тургенев нередко использует характеристики косвенные, в которых качества и свойства не названы, а представлены в отвлеченных описаниях, метафорических понятиях, сравнениях. Такова характеристика Елены Стаховой («Накануне»), в облике кото-

рой писатель отмечает «что-то нервическое, электрическое, что-то порывистое и торопливое, словом, что-то такое, что не могло всем нравиться, что даже отталкивало иных». И далее: «Ее душа и разгоралась и погасала одиноко, она билась как птица в клетке, а клетки не было: никто не стеснял ее, никто ее не удерживал, а она рвалась и томилась».

И в завершение – в конце главы: «... внезапно что-то сильное, безымянное, с чем она совладать не умела, так и закипало в ней, так и просилось вырваться наружу. Гроза проходила, опускались усталые, не взлетевшие крылья».

Во многих случаях автор предоставляет читателю возможность самостоятельно выделить черты, свойственные персонажу, о которых уже все сказано, но которые прямо не названы. Так, в романе «Рудин» читаем: «... Дарья Михайловна скоро перестала его расспрашивать: она начала ему (Рудину – Р. Л.) рассказывать о себе, о людях, с которыми она зналась... о каком бы лице ни заговорила Дарья Михайловна, на первом плане оставалась все-таки она, она одна, а то лицо как бы скрадывалось и исчезало... Судя по рассказам Дарьи Михайловны, можно было подумать, что все замечательные люди последнего двадцатипятилетия только о том и мечтали, как бы повидаться с ней, как бы заслужить ее расположение... Она говорила о них, и, как богатая оправа вокруг драгоценного камня, имена их ложились блестящей каймой вокруг главного имени – вокруг Дарьи Михайловны...».

Не давая прямой оценки персонажу, писатель, тем не менее, выражает ее посредством иногда ироничных, иногда саркастических замечаний, разбросанных по всему тексту. О Вячеславе Илларионовиче Хвалынском («Два помещика») автор сообщает: «В карты играть он любит, но только с людьми звания низшего; они-то ему: «Ваше превосходительство», а он-то их лупит и распекает, сколько душе угодно. Когда же ему случится играть с губернатором или с каким-нибудь чиновным лицом – удивительная с ним происходит перемена: и улыбается-то он, и головой кивает, и в глаза-то им глядит – медом так от него и несет... Даже проигрывает и не жалуется». И далее: «... Читает Вячеслав Илларионович мало», «... не только спора, но вообще возражения не терпит и всяких длинных разговоров, особенно с молодыми людьми, тщательно избегает...», «Перед лицами высшими Хвалынский большей частью безмолвствует, а к лицам низшим, которых, по-видимому, презирает, но с которыми только и знает, держит речи отрывистые и резкие...». Те немногие типические черты,



которые воплощены в образе Хвалынского, даны зримо, с подбором деталей, создающих лицо совершенно живое, многосторонне охарактеризованное.

У Л. Н. Толстого мы редко встречаем портрет главного героя в статике. Поставив перед собой задачу – показать жизнь душевную во всех ее нюансах, изменениях, он создает динамичные портреты, в которых отражаются многообразные «волшебные изменения», характеризующие нравственно-психологический облик личности в разные периоды ее развития. Индивидуальная история персонажей нередко изображена посредством многократного портретирования. В каждом отдельном описании перед нами – и тот, и не тот человек. Что-то остается неизменным, но что-то приходит на смену, одно вытесняется другим, возникают новые черты и штрихи к портрету.

Таковы, например, четыре разных портрета князя Андрея, шесть портретов Пьера Безухова, несколько разных портретов княжны Марьи, Сони, не говоря уже о Наташе.

Статичны чаще всего портреты персонажей, которые несимпатичны автору. Холодный взгляд Долохова и его наглые красивые глаза останутся приметными, неизменными штрихами его портрета. Ничего не изменится в облике Анатоля Курагина или Элен, красивой Веры или Берга.

Однако многие статичные портреты многосоставны, они слагаются из различных компонентов, отображая физический, экспрессивный и нравственно-психологический облик личности. Таков портрет Сперанского, в котором первоначально подчеркивается его индивидуальность, непохожесть на других, его ум и уверенность в себе.

«Вся фигура Сперанского имела особенный тип... Ни у кого из того общества, в котором жил князь Андрей, он не видал этого спокойствия и самоуверенности неловких и тупых движений, ни у кого он не видал такого твердого и вместе мягкого взгляда полузакрытых и несколько влажных глаз; не видал такой твердости ничего не значащей улыбки, такого ровного, тихого голоса и, главное, такой нежной белизны лица и особенно рук, несколько широких, но необыкновенно пухлых, нежных и белых...

... Сперанский не перебегал глазами с одного лица на другое... и не торопился говорить. Он говорил тихо и с уверенностью, что будут слушать его, и смотрел только на то лицо, с которым говорил».

Далее он дан в оценке князя Андрея, который «видел в нем разумного, строго мыслящего, огромного ума человека, энергией и

упорством достигшего власти и употребляющего ее только для блага России».

Затем будет подчеркнута одна деталь в его облике: холодный, зеркальный взгляд, не пропускающий к себе в душу, и белая, нежная рука, раздражающие князя Андрея. А потом, на «обеде удовольствия», мы еще раз увидим Сперанского глазами князя Андрея, который «с удивлением и грустью разочарования слушал его смех и смотрел на смеющееся лицо».

Теперь, как казалось князю Андрею, это был другой человек, и все, «что прежде таинственно и привлекательно представлялось ему в Сперанском, вдруг стало ему ясно и непривлекательно».

Своих любимых героев Л. Н. Толстой изображает многократно. В любой детали внешнего облика этих персонажей он акцентирует внутренний, психологический смысл. Так, в первом портретном описании княжны Марьи подчеркивается грустное испуганное выражение лица, «которое редко покидало ее и делало ее некрасивое болезненное лицо еще более некрасивым».

Писатель не стремится обрисовать внешний облик княжны сразу. Он рисует его в разных ситуациях, во многих сценах, открывая каждый раз новые нюансы и оттенки. Всего несколько строк из письма Жюли Курагиной позволят нам увидеть иную княжну: «Отчего я не могу, как три месяца назад, почерпать новые нравственные силы в вашем взгляде, кротком, спокойном и пронизательном, который я так любила...», – прочтем мы и поймем, что внутренний мир княжны богат, душевно сложен. Свет и тени, красивое и некрасивое – постоянный признак внешнего облика княжны. Вот «княжна Марья вздохнула и оглянулась в трюмо... Зеркало отразило некрасивое, слабое тело и худое лицо. Глаза, всегда грустные, теперь особенно безнадежно смотрели на себя в зеркало». Однако уже через несколько строк авторский комментарий покажет нам иную княжну: «глаза княжны, большие, глубокие и лучистые (как будто лучи теплого света иногда снопами выходили из них), были так хороши, что очень часто, несмотря на некрасивость всего лица, глаза эти делались привлекательнее красоты». Неоднократное варьирование одной и той же детали продолжается и дальше: «... сквозь слезы любовный, теплый и кроткий взгляд ее прекрасных в ту минуту, больших лучистых глаз остановился на лице князя Андрея»; «из больших глаз ее светились лучи доброго и робкого света. Глаза эти освещали все болезненное, худое лицо и делали его прекрасным»; «прекрасные глаза ее светились умным и добрым, непривычным бле-

ском...». Увидев Ростова, «она взглянула на него своим глубоким и лучистым взглядом».

Княжна рассказывает Ростову обо всем, что случилось с ней после смерти отца, и, увидев слезы, стоявшие в его глазах, «благодарно посмотрела на Ростова тем своим лучистым взглядом, который заставлял забыть некрасивость ее лица».

Внешний облик княгини Марьи, проявление в нем ее душевного существа дается в восприятии Николая Ростова. Увидев ее в первый раз, он подумал: «... какая кротость, благородство в ее чертах и в выражении». Встретясь с ней снова, «Николай с удивлением смотрел на ее лицо. Это было то же лицо, которое он видел прежде, то же было в нем общее выражение тонкой, внутренней, духовной работы; но теперь оно было совсем иначе освещено. Трогательное выражение печали, мольбы и надежды было на нем...». И в этот раз «Николай был поражен той особенной, нравственной красотой, которую он заметил в ней. ... Это бледное, тонкое, печальное лицо, этот лучистый взгляд, эти тихие, грациозные движения и главное – эта глубокая и нежная печаль, выражавшаяся во всех чертах ее, тревожили его и требовали его участия». «... В княжне Марье, именно в этой печали, высказывавшей всю глубину этого чуждого для Николая духовного мира, он чувствовал неотразимую привлекательность». Знакомство с Николаем Ростовым, сильное, глубокое чувство, которое она испытывает к нему, преображают княжну Марью. При встрече с ним ее лицо сияет «благодарностью и нежностью», глаза светятся «новым, лучистым светом». Мы почти физически ощущаем ее присутствие, «видим насквозь» каждое ее душевное движение.

Создавая портрет княжны Марьи, Л. Н. Толстой показывает ее внутреннее богатство, ту внутреннюю красоту, которая не всегда видна сразу, которая раскрывается в самые важные минуты жизни.

«... Лицо ее с того времени, как вошел Ростов, вдруг преобразилось. Как вдруг с неожиданной поражающей красотой выступает на стенках расписного и резного фонаря та сложная искусная художественная работа, казавшаяся прежде грубою, темною и бессмысленною, когда зажигается свет внутри, так вдруг преобразилось лицо княжны Марьи. В первый раз вся та чистая духовная внутренняя работа, которую она жила до сих пор, выступила наружу. Все ее внутренняя, недовольная собой работа, ее страдания, стремление к добру, покорность, любовь, самопожертвование – все это светилось теперь в этих лучистых глазах, в тонкой улыбке, в каждой черте ее нежного лица».

На последних страницах романа мы снова увидим княжну Марью. В авторской характеристике опять будет подчеркнута ее высокая духовность:

«Душа графини Марьи стремилась к бесконечному, вечному и совершенному и потому никогда не могла быть покойна. На лице ее выступило строгое выражение затаенного высокого страдания души».

В психологическом аспекте не менее интересна портретная галерея женщин, представленная в стихотворных произведениях, являющихся характеры разные, натуры **страстные, чувственные** (Она чувствительна и чувствительна, но страсть ей подчиняется, а не она порыву; О, если б ты пришла ко мне... / Неукротимой, иступленной, нежной; В очах – огонь пожара; Ты – созданная из огня; Зажигала страстью нежные глаза; Страстная меж страстных; Ты – вся огневая)<sup>1</sup> и **холодные** (Ты холодная, злая русалка; Я – бездушно-суха; Ты совсем, ты совсем снеговая); **своевольные**, самоуверенные, дерзкие (И мы боролись с равной силой / Друг друга жажда и кляня; Нет, никогда моей и ты ничьей не будешь; самоуверенно-смущенная; дерзкая; сама себе закон; ... вас, покорной, не было и нет); **милые, покорные** и **кроткие** (кроткая жемчужинка; Облик – нежно-кроткий; Она тиха, влюбленная голубка; Нежная и покорная; ... с кроткой улыбкой; Мой милый маг; ... стыдливо-тревожна, как дух; ... в глазах – испуг и смутный стыд; Молитвенно-покорный взгляд; Облик ласковый, облик милый; Мила, как ангел во плоти...; ... друг милый; ... она мила) и **тихие, печальные** (... тихая, точно идущая в шорохах сна; Она приходила ко мне / И тихая и в тишине; Женщина с тихой улыбкой; Была эта тихая женщина, / Как грустная белая лилия; И как тихая греза печали / Ты прошла; Она прекрасна и тиха; Как невеста, я тиха; Печальная девушка, белая сказка; Приди ко мне, прекрасною печалью заворожи; Ты печально мерцала / Между ярких подруг); **кокетливые, капризные, беззаботные** (Она беззаботна, как синяя даль; Лазоревая стрекоза; Она – кокетлива...; И на лице ... мечты капризные летят; С лукавством милым; Нет тебя тревожней и капризней); **загадочно-таинственные** (Ты рванулась движеньем испуганной птицы / Ты прошла, словно сон мой, легка; ... дыша духами и туманами, / Она садится у окна; Ты из шепота

<sup>1</sup> Здесь и далее – примеры из стихотворений И. Анненского, К. Бальмонта, А. Белого, А. Блока, Ш. Бодлера, В. Брюсова, П. Верлена, М. Волошина, Н. Гумилева, С. Есенина, М. Кузмина, М. Лермонтова, О. Манделштама, В. Набокова, Б. Пастернака, А. Пушкина, И. Северянина, В. Соловьева, Ф. Сологуба.

слов родилась; Ты прошла недоступно-небесной; Образ твой – таинственный и зыбкий; Как ты умела быть нездешней между нами) и **ясные, чистые, светлые** (... Господь тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадона, / Чистейшей прелести чистейший образец; ... младое, чистое, небесное создание...; Ты так светла, как снег невинный; явилась ты всех чище и светлей; ... и как снег лучиста и светла; Она светла в часы томлений; Так светла, что не светлей и день; Ты, как звезда, чиста и прекрасна; В свой юный дух она впускала / Лишь светлых дум и чувств поток; Ты – моей души алтарь, / Вечно чистый и святой).

Среди личностных характеристик женского образа заметное место принадлежит эпитету и метафоре: О, лучезарная!; ... светлое божество; ... и ты, мое солнце; золотая, алая, лазорная...; А ты зеркальная! А ты веселая! И упоенная такая ты!; Ты – мое сновидение; Твой чистый облик нимбом осиян; Крылатая моя...; О, святая!; Прелестное создание!; Вдохновенная моя!; Желанная, всегда прелестная!; Милый ангел...

Поэтические тропы представлены и сравнением: С алым соком ягоды на коже / Нежная, красивая / Была на закат ты розовый похожа; И, как снег, лучиста и светла!.. Чудная, чуткая, словно струна; Ты – как отзвук забытого гимна; Ты – точно солнце на восходе; Ты – молитва лазурная!; Ты – светлая радость воздушного сна; Она тонка, легка, / Как стрекоза; Ты нежнее, чем май; свежей душистого горошка, / Свежее свежести самой; Ты воздушней дыма, / Ты нежней пушинок у листа; Вы схожи с лесным зверьком, / И с улыбающимся фавном; Ты – мой май и моя весна, / Жемчуг утр и роз янтарь; Светлейшая из всех; Нежный жемчуг, Маргарита!; Ты бледна и прекрасна, как пена; И во тьме ты мерцаешь, как свет.

Поэты позволяют увидеть и почувствовать силу воздействия женской красоты, которая необязательно является красотой внешне совершенной. (Назвать нельзя ее красивой, / Но в ней все счастье мое).

Главное – душа, доброе и великодушное сердце, умеющее любить и прощать, духовное богатство. (Ее душа, как свет необычайный; Ее душа – прекрасный храм; С сердцем простым и душою великой; В душе у тебя есть безмерно-родное; И в душе твоей ... та же легкая и нежная грусть; Ее душа мечтой согрета; Богородное сердце твое ... Освещается им бытие; Душа твоя дивно крылата; ... ты пожалела, ты простила; ... ты всегда утешала меня, / Ты мою отгоняла печаль; Душа хороша, как она: / Пригожа, светла и нежна; Моя жена всех

женщин мне дороже / Величественною своей душой).

Блестящие примеры «духовного очарования», которое делает любую женщину прекрасной, – в поэтических образах И. Анненского, К. Бальмонта, М. Кузмина, М. Лермонтова, И. Северянина и других поэтов.

Она не гордой красотой  
Прельщает юношей живых,  
Она не водит за собою  
Толпу вздыхателей немых.  
И стан ее – не стан богини,  
И грудь волною не встает,  
И в ней никто своей святости,  
Припав к земле, не признает.  
Однако, все ее движенья,  
Улыбки, речи и черты  
Так полны жизни, вдохновенья,  
Так полны чудной простоты.  
Но голос в душу проникает,  
Как вспоминая лучших дней,  
И сердце любит и страдает,  
Почти стыдясь любви своей.

*М. Лермонтов*

Женский характер сложен и противоречив, нередко сочетая в себе несочетаемое: (... То истиной дышит в ней все, / То все в ней притворно и ложно!; Создание тьмы и огня; Вся – пост и вакханальный пир; Ты ангел или дьяволица; Как день светла, но непонятна, / Вся явь, но – как обрывок сна; В тебе есть темное и злое; ... все в ней от храма и вертепа; Ты – первое страданье и счастье последнее мое; Недотрога, тихоня в быту, / Ты сейчас – вся огонь, вся горенье; Я любил в тебе слиянье / Качеств противоположных: / Глаз правдивых обаянье / И обман улыбок ложных / Сострадательную нежность ... И внезапную мятежность; ... и ангелок, и демоненок, / То злой, упрямый соколенок, / То добрый, золотой цыпленок).

Отрицательные характеристики по частотности использования значительно уступают положительным, но все же они занимают определенное место в общей структуре художественного образа женщины (О, как ты лжива, / Средь обманов ты живой обман; ... черства, жестка, расчетлива, бездушна и практична... Ей чуждо все, что поэтично... / Все острожно в ней, бескрыло и ничтожно; Наглость, холод и ложь – в этом сущность моя; Смотри: я – вся змея. / Я только миг была твоя / – И бросила тебя).

Лексико-семантический анализ художественного описания женских характеров поэтами серебряного века позволяет выделить слова с наибольшей частотностью упоминания. Среди них доминирующее положение занимает эпитет **нежный**, используемый в качестве **эмоцио-**

**нальной характеристики личности** (... ты нежная, ты милая; ты нежнее, чем май; ... о самой нежной, самой милой; ... с нею и грубые нежны; ... ты одна всегда, всегда нежна; И со мной постоянно она, / Кто ко мне, как природа, нежна; Я женщины не знал еще нежней; Друг неизменный и нежный; Мой нежный, нежный друг; Милая, милая; О, милая; Нежные, задумчивые леди, / Вы надменны, нежны и чисты; Нежная девушка в белом / Нежную песню поет), **деталей внешнего облика** (облик нежно-кроткий; И нежен у девушек профиль лица; Твой нежный, милый лик; Твой лик – загадочный и нежный; стан так нежно-зыбок; Чья нежная шея лимонами благоухала?; Люблю я нежность Ваших плеч...; Как плечо твоё нежно; ... и не обула нежных ног; нежное тело; нежные руки) и **внешней экспрессии** (мимика, пантомимика, интонации голоса): (слышу шаг твой нежный; Тихо, тихо, нежно, как во сне, / Иногда приходишь ты ко мне; Поступь нежная; ... нежный голос – пенье птиц; ... тех нежных слов; ... спросила нежно; ... твой нежный взор; ... нежностью глаза твои горят; Так застенчиво светит / Нежность любящих глаз; Твой нежный смех; ... и алость губ твоих во мгле еще нежней; Нежность моих усталых губ; Я дрожа касался нежных губ; Касанье нежного любимого лица; В сжатии нежном рука...; Твой чудный взор, то нежный, то унылый).

Семантическая многозначность слова «нежность» обнаруживается и в описании эмоциональных состояний и чувств, вызываемых женщиной: Нежным пламенем объятый; И тебя так нежно я любил; ... безбрежная нежность; И детски нежная любовь; Туманит нежно близкий взгляд; слышишь ты сквозь боль мучений, / Точно друг, твой старый друг, / Тронул сердце нежной скрипкой?...; Таю, таю, таю, / Нежным пламенем объятый; Я Вас любил так искренно, так нежно...

Такими разными, непохожими, неповторимыми и вместе с тем – объединяемыми Вечно женственным очарованием предстают перед нами портреты, описания которых «лучом чудесного огня» озаряют облик женщины, воплощающей в себе высокий свет души.

Таким образом, даже частичный анализ художественных текстов, представленных в данных материалах, позволяет утверждать, что понимание чужой индивидуальности, «другого» и через посредство идентификации – самого себя предполагает обращенность к художественным произведениям, которые, по словам С. Л. Рубинштейна, представляют собой овеществленные акты познания людьми друг друга.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Анненский И. Ф.* Избранное. М., 1987.
2. *Апухтин А. Н.* Сочинения. Стихотворения. Проза. М., 1985.
3. *Ахматова А. А.* Стихотворения. М., 1977.
4. *Бальмонт К. Д.* Стихотворения и переводы. М., 1992.
5. *Белый А.* Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1990.
6. *Блок А. А.* Стихотворения. Поэмы. Театр. М., 1988.
7. *Бодлер М.* Цветы зла. М., 1998.
8. *Бунин И. А.* Собр. соч.: В 9 т. М., 1967.
9. *Брюсов В. Я.* Собр. соч.: В 7 т. Т. 1, 2, 4. М., 1973.
10. *Волошин М. А.* Избранное. Мн., 1993.
11. *Верлен П.* Романсы без слов. СПб., 1999.
12. *Гинзбург Л. Я.* О психологической прозе. М., 1977.
13. *Гумилев Н. Н.* Стихи. Письма о русской поэзии. М., 1989.
14. *Есенин С. А.* Собр. соч.: В 5 т. М., 1966.
15. *Есин А. Б.* Психологизм русской классической литературы. М., 1988.
16. *Зайцев Б. К.* Голубая звезда. М., 1989.
17. *Кузмин М.* Диамант. – СПб, 1988.
18. *Куприн А. Н.* Собр. соч.: В 9 т. М., 1964.
19. *Лермонтов М. Ю.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 1, 2. Л., 1979.
20. *Мережковский Д.* Ангел одиночества. М., 2000.
21. *Мышкова Л. М.* О мастерстве писателя. М., 1967.
22. *Набоков В.* Избранное. Ростов н/Д., 1998.
23. От Виньона до Аполлинера. Французская поэзия. СПб., 1998.
24. *Пастернак Б. Л.* Стихотворения и поэмы. Переводы. М., 1990.
25. *Пушкин А. С.* Собр. соч.: В 10 т. Т. 1, 2, 3. М., 1974.
26. *Рожина Л. Н.* Психологический анализ в литературном произведении. Ч. 1. Мн., 1991.
27. *Рожина Л. Н.* Психология человека в художественных образах. Мн., 1997.
28. *Рожина Л. Н.* Развитие эмоционального мира личности. Мн., 2003.
29. *Рожина Л. Н.* Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника. Мн., 1993.
30. *Сологуб Ф. К.* Стихотворения. Л., 1975.
31. *Толстой Л. Н.* Собр. соч.: В 22 т. Т. 4, 5, 6, 7. М., 1984.
32. *Тургенев И. С.* Собр. соч.: В 15 т. Т. 1–9. М., 1960.
33. *Ходасевич В. Ф.* Собр. стихотв. М., 1992.

#### SUMMARY

*The article deals with the analysis of characteristics of protagonists. The psychological analysis of a number of works of XIX<sup>th</sup> century russian literature proves their deep penetration into protagonists' personality and thus defines literature as a source of personality and thus defines literature as a source of personality comprehension and self-comprehension. The contents and semantic analysis discover specific traits of psychological descriptions of a number of authors.*

УДК 37.015.3

*М. С. Баранойская*

## СТРУКТУРА ПСИХАЛАГІЧНОЙ СУМЯШЧАЛЬНОСЦІ ВЫКЛАДЧЫКАЎ КАФЕДР ПСИХОЛОГІІ ВДУ

Надзённыя задачы аптымізацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу ў вышэйшай школе патрабуюць ад псіхалагічнай навукі вывучэння розных аспектаў функцыяніравання кафедраў калектываў. Менавіта кафедра з'яўляецца адным з галоўных звёнаў, што вызначае змест і якасць падрыхтоўкі студэнтаў. Да ліку важных праблем, якія ўплываюць як на агульную дзейнасць кафедры, так і на работу асобных выкладчыкаў, адносіцца праблема псіхалагічнай сумяшчальнасці супрацоўнікаў. «Каждая кафедра объединяет людей не только с разным профессиональным опытом, но и с неодинаковыми индивидуальными особенностями... Индивидуальные различия в педагогическом и научном творчестве обогащают общение и активизируют деятельность членов кафедры, хотя и создают известные трудности в налаживании взаимоотношений. В целом члены кафедры должны быть подобраны так, чтобы они дополняли друг друга как специалисты и как личности» [1, с. 196]. Вывучэнне структуры псіхалагічнай сумяшчальнасці дазваляе аптымізаваць падбор і расстаноўку педагогічных кадраў.

Пры вывучэнні працэсаў і вынікаў узаемадзеяння, дынамікі міжасобасных узаемаадносін, характару групавых канфліктаў, эфектыўнасці сумеснай дзейнасці і іншых сацыяльна-псіхалагічных з'яў былі атрыманы факты іх абумоўленасці пэўным спалучэннем індывідуальна-псіхалагічных характарыстык людзей, якія ўзаемадзейнічаюць. Пазітыўны ўплыў дадзенага спалучэння на назіраемыя з'явы стаў абазначана як сумяшчальнасць суб'ектаў узаемадзеяння.

Пачынаючы з 50-х гг. XX ст. даследаванні псіхалагічнай сумяшчальнасці праводзіліся на розных выбарках даследуемых. Але прафесійны інтарэс псіхалагаў канцэнтравалася галоўным чынам на распрацоўцы крытэрыяў адбору і камплектавання экіпажаў лётных караблёў (Ф. Дз. Горбаў, А. А. Лявонаў), вытворчых калектываў (А. І. Данцоў, М. М. Абозаў), спартыўных каманд (Р. Л. Крычэўскі, Г. Дз. Бабушкін і інш.), воінскіх падраздзяленняў (А. В. Захараў, С. У. Круткін), студэнцкіх груп (А. С. Чарнышоў, В. І. Мацюхіна), а таксама на вывучэнні сумяшчальнасці ў сферы сямейнага ўзаемадзеяння (К. Вітэк, М. Г. Качураў). Заканамернасці псіха-

лагічнай сумяшчальнасці выкладчыкаў кафедраў вучэбных устаноў даследуюцца ўпершыню.

Мы разглядаем **псіхалагічную сумяшчальнасць** як эфект міжасобаснага ўзаемадзеяння, які заснаваны на пэўным спалучэнні індывідуальна-псіхалагічных характарыстык суб'ектаў і выражаецца ў іх узаемнай задаволенасці сумеснай дзейнасцю і зносінамі.

Для вывучэння задаволенасці партнёраў узаемадзеяннем аднаго з другім выкарыстоўвалася мадыфікаваная метадыка даследавання псіхалагічнай сумяшчальнасці С. Е. Паддубнага [3, с. 80–81]. Яна дазваляе вывучыць сумяшчальнасць педагогаў-псіхалагаў у дзвюх сферах групавой актыўнасці: прафесійнага ўзаемадзеяння (эргатычная сумяшчальнасць) і асабістага ўзаемадзеяння (рэкрэацыйная сумяшчальнасць).

У якасці індывідуальна-псіхалагічных характарыстык разглядаліся спалучэнні статусных і асобасных параметраў выкладчыкаў. Да статусных характарыстык былі аднесены: узрост, пол, стаж работы, вучоная ступень, сямейнае становішча і наяўнасць дзяцей. Асобасныя характарыстыкі вывучаліся з дапамогай асобнага апытальніка NEO PI-R [2], што аперацыйналізуе пяціфактарную мадэль асобы Р. Коста і П. МакКрэя. Дадзеная метадыка прызначана для вымярэння 5 базавых фактараў (нейратызм, экстраверсія, адкрытасць вопыту, супрацоўніцтва і добрасумленнасць) і 30 базавых рыс (па 6 на кожны фактар).

Пры вывучэнні спалучэння асобасных характарыстык разглядаліся ўзровень іх выражанасці ў дыядзе (высокі – высокі, сярэдні – сярэдні і г. д.) і прыцып спалучэння. Апошні можа выражацца ў падобнасці (высокі – высокі), падабенстве (верхні – сярэдні) або кантрасце (высокі – нізкі) паказчыкаў выражанасці ў партнёраў вывучаемага асобнага параметра.

У даследаванні прынялі ўдзел выкладчыкі трох кафедраў псіхалагічнага профілю вышэйшых навучальных устаноў. Агульная колькасць дыяд для аналізу структуры сумяшчальнасці складала 318. У якасці метаду матэматычнай апрацоўкі выкарыстоўвалася апарат множнай лінейнай рэгрэсіі.

Атрыманыя рэзультаты дазволілі ўстанавіць, што станоўчы ўплыў на сумяшчальнасць выкладчыкаў кафедраў псіхалогіі ў *сферы прафесійнага ўзаемадзеяння* з пункту гледжання

спалучэння асобных характарыстык робіць высокі ўзровень выражанасці такіх вымярэнняў, як «варожасць» (0,463), «рэфлексія» (0,308), «экстраверсія» (0,321). «адкрытасць вопыту» (0,312), «сумленнасць» (0,168), «уступчывасць» (0,405) і «самадысцыпліна» (0,216), а таксама падобнасць партнёраў па ступені выражанасці таварыскасці (0,180), настойлівасці (0,155) і арганізаванасці (0,135). Адмоўны ўплыў на эргатычную сумяшчальнасць робіць высокі ўзровень выражанасці параметраў «нейратызм» (-0,418), «імпульсіўнасць» (-0,278), «настойлівасць» (-0,513), «пазітыўныя эмоцыі» (-0,243), «каштоўнасці» (-0,396), «альтруізм» (-0,585), «добрадумленнасць» (-0,338), «імкненне да дасягненняў» (-0,341), а таксама падобнасць партнёраў па ўзроўні «выражанасць фантазіі» (-0,121) і «добрадумленнасць» (-0,195).

Такім чынам, найбольш сумяшчальныя ў сферы прафесійнай дзейнасці педагогі-псіхологі з'яўляюцца эмацыянальна стабільнымі, схільнымі да гневу і хвалявання ў сітуацыях сацыяльнага ўзаемадзеяння, здольнымі кантраляваць свае жаданні і пабуджэнні, імкнуцца знаходзіцца ў коле іншых людзей. Яны лічаць, што лепш «трымацца ў цяні», часта знаходзяцца ў менш прыўзнятым настроі, чым большасць людзей, маюць шырокую сферу інтарэсаў і высокую ступень іх інтэнсіўнасці, прызнаюць аўтарытэты і шануюць традыцыі, шчырыя і адкрытыя, неахвотна пранікаюць у праблемы іншых людзей, маюць тэндэнцыю абараняцца ад астатніх у міжасобных канфліктах, валодаюць нізкім самакантролем, а таксама дапаўняюць адзін аднаго па ступені выражанасці дадзенай характарыстыкі, праяўляюць нізкі ўзровень патрэбнасці ў дасягненнях, здольны заматываваць сябе на выкананне работы, а таксама падобныя па ўзроўні выражанасці паказчыкаў таварыскасці, акуратнасці і дакладнасці і дапаўняюць адзін аднаго па ўзроўні развіцця фантазіі. Найменш сумяшчальныя выкладчыкі кафедраў псіхалогіі, якія валодаюць супрацьлеглымі вышэйпрадстаўленымі характарыстыкамі.

Сярод статусных параметраў пазітыўны ўплыў на эргатычную сумяшчальнасць робіць наяўнасць у аднаго або абаіх членаў дыяды вучонай ступені (0,192) і дзяцей (0,245), а таксама падобнасць партнёраў па апошнім параметраў (0,141). Негатыўна на дадзены від сумяшчальнасці ўплывае ўзроставая сталасць педагогаў-псіхологаў (-0,284) і розніца ў стажы работы (-0,198). Гэта азначае, што больш сумяшчальнымі ў сферы прафесійнай дзейнасці выступаюць маладыя па ўзросце выкладчыкі. Павелічэнне розніцы ў стажы работы на

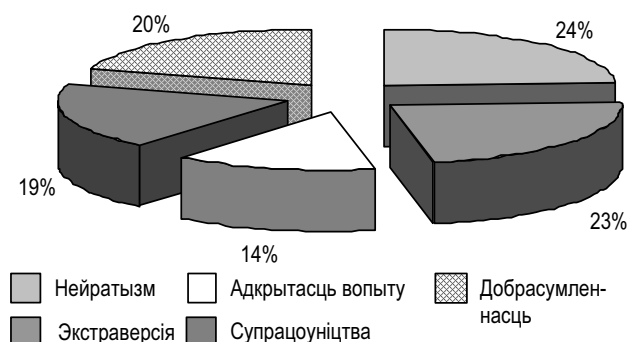
кафедры цягне за сабою зніжэнне паказчыка задаволенасці партнёраў прафесійным узаемадзеяннем аднаго з другім. Эргатычная сумяшчальнасць залежыць і ад палавой прыналежнасці педагогаў-псіхологаў (-0,291): найбольш сумяшчальныя — мужчыны-выкладчыкі, найменш — жанчыны-выкладчыкі.

Выдзеленыя спалучэнні асобных і статусных вымярэнняў дазваляюць спрагназіраваць эргатычную сумяшчальнасць выкладчыкаў кафедраў псіхалогіі на 40,70 %. Пры гэтым адносны ўклад спалучэнняў асобных вымярэнняў у дадзены від сумяшчальнасці складае 81,85 %, статусных вымярэнняў — 18,15 %. Больш значны для эргатычнай сумяшчальнасці з пункту гледжання асобных параметраў узровень іх выражанасці ў дзядззе (89,44 %), менш значны — прыцып спалучэння (10,56 %).

Сярод асобных характарыстык на сумяшчальнасць у сферы прафесійнага ўзаемадзеяння (рыс. 1) найбольш уплываюць параметры, што ўваходзяць у фактар нейратызму, затым, у парадку ўбывання, — экстраверсіі, добрадумленнасці і супрацоўніцтва. Найменшы ўклад у эргатычную сумяшчальнасць педагогаў-псіхологаў уносіць фактар адкрытасці вопыту. Такім чынам, найбольшую і практычна роўную значнасць для сумяшчальнасці выкладчыкаў кафедраў псіхалогіі маюць агульная эмацыянальная стабільнасць і прыстасаванасць асобы, узровень таварыскасці і адкрытасці ў сацыяльных кантактах, асаблівасці працэсу планавання, арганізацыі і выканання дзейнасці, а таксама стыль узаемадзеяння з навакольнымі людзьмі і адносін да іх.

З пункту гледжання статусных характарыстык найбольш значнымі выступаюць такія параметры, як пол (21,54 %), узрост (21,02 %) і наяўнасць дзяцей (18,13 %). Менш значныя — розніца ў стажы работы на кафедры (14,66 %), наяўнасць вучонай ступені (14,21 %), а таксама падобнасць партнёраў па наяўнасці дзяцей (10,44 %).

На сумяшчальнасць у сферы асабістага ўзаемадзеяння выкладчыкаў кафедраў псіха-



Рыс. 1. Адносны ўклад спалучэнняў асобных фактараў у эргатычную сумяшчальнасць

логічнаго профілю з пункту гледжання спалучэння асобасных характарыстык пазітыўны ўплыў робяць высокі ўзровень выражанасці такіх асобасных вымярэнняў, як «сардэчнасць» (0,240), «дзеянні» (0,381), «уступчивасць» (0,278) і «кампетэнтнасць» (0,194), а таксама падобнасць партнёраў па ступені праяўлення экстраверсіі (0,154), таварыскасці (0,120) і арганізаванасці (0,143). Адмоўна на рэкрэацыйную сумяшчальнасць упывае высокі ўзровень паказчыкаў па шкалах «нейратызм» (-0,401), «ранімасць» (-0,326), «каштоўнасць» (-0,415), «альтруізм» (-0,409), «абдумванне ўчынкаў» (-0,443), а таксама падобнасць выкладчыкаў па ступені добрасумленнасці (-0,196).

Рэзультаты сведчаць, што ў сферы асабістага, нефармальнага ўзаемадзеяння ў найбольшай ступені сумяшчальнымі з'яўляюцца выкладчыкі, якія: эмацыянальна стабільныя, здольныя трымаць сябе ў руках у цяжкіх сітуацыях; пяшчотныя і дружалюбныя; гатовыя да разнастайных відаў актыўнасці; імкнуцца прызнаваць аўтарытэты і шанаваць традыцыі; самаэнтраваныя, схільныя абараняцца ад астатніх у міжасобасных канфліктах; здольныя вырашаць розныя жыццёвыя сітуацыі; дбайна прадумваюць свае дзеянні перад іх выкананнем; падобныя па ступені аддаваць перавагу кампаніі іншых людзей, таварыскасці, акуратнасці і дакладнасці; дапаўняюць адзін аднаго па ўзроўні самакантролю. У найменшай ступені сумяшчальныя педагогі-псіхолагі, якія маюць супрацьлеглыя вышэйпрадстаўленым асобасныя характарыстыкі.

Сярод статусных параметраў пазітыўна ўплывае на рэкрэацыйную сумяшчальнасць сямейнае становішча членаў дыяды (0,136), негатыўна – розніца ва ўзросце выкладчыкаў (-0,155). Гэта азначае, што выхад замуж ці жаніцтва аднаго або абайх членаў дыяды цягне за сабой павышэнне сумяшчальнасці партнёраў у сферы асабістага ўзаемадзеяння. Таксама больш сумяшчальныя педагогі-псіхолагі, якія з'яўляюцца аднагодкамі. Павелічэнне розніцы ва ўзросце цягне за сабой зніжэнне сумяшчальнасці калег у сферы асабістых зносін.

Прадстаўленыя спалучэнні асобасных і статусных характарыстык выкладчыкаў кафедра псіхалогіі дазваляюць спрагназіраваць іх рэкрэацыйную сумяшчальнасць на 40,92 %. Адносны ўклад спалучэння асобасных параметраў у дадзены від сумяшчальнасці складае 92,71 %, статусных – 7,29 %. З пункту гледжання асобасных характарыстык больш значны ўзровень іх выражанасці ў дыядзе (83,43 %), чым прынцып спалучэння (16,57 %).

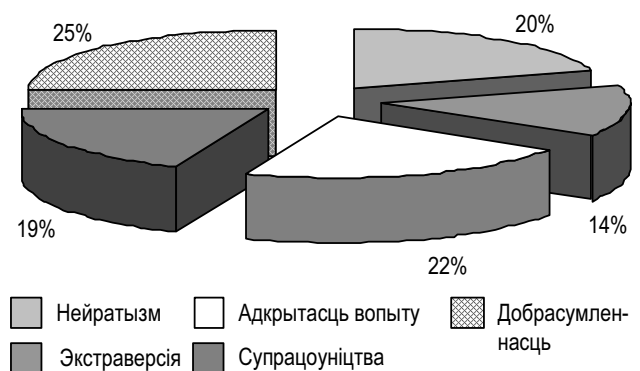
Найбольшы ўплыў на рэкрэацыйную сумяшчальнасць (рыс. 2) сярод асобасных характа-

рыстык робіць фактар добрасумленнасці. Другое па значнасці месца займае фактар адкрытасці вопыту; трэцяе — фактар нейратызму, чацвёртае — фактар супрацоўніцтва. Найменш значны для рэкрэацыйнай сумяшчальнасці — фактар экстраверсіі. Такім чынам, на сумяшчальнасць педагогаў-псіхолагаў у сферы асабістага ўзаемадзеяння найбольшы і практычна роўны ўплыў робяць асаблівасці працэсу планавання арганізацыі і выканання дзейнасці, ступень адкрытасці і ўспрымальнасці да новага вопыту, агульная эмацыянальная стабільнасць і прыстасаванасць асобы, а таксама стыль узаемадзеяння з навакольнымі людзьмі і адносіны да іх.

Статусныя характарыстыкі «розніца ва ўзросце» і «сямейнае становішча» маюць практычна роўнае значэнне для сумяшчальнасці педагогаў-псіхолагаў у сферы асабістага ўзаемадзеяння (53,26 % і 46,74 % адпаведна).

### Вывады

- Выдзеленыя спалучэнні асобасных і статусных характарыстык у значнай ступені вызначаюць псіхалагічную сумяшчальнасць супрацоўнікаў кафедра псіхалагічнага профілю – сярэдняе значэнне каэфіцыента дэтэрмінацыі складае 40,81 %.
- Найбольш значнымі для ўсіх відаў сумяшчальнасці з'яўляюцца спалучэнні асобасных параметраў членаў дыяды (87,28 %), а таксама ўзровень іх выражанасці (86,44 %).
- Для эргатычнай сумяшчальнасці найбольш значнымі з'яўляюцца спалучэнні асобасных вымярэнняў, што ўваходзяць у фактары нейратызму, экстраверсіі, добрасумленнасці і супрацоўніцтва; рэкрэацыйнай – добрасумленнасці, адкрытасці вопыту, нейратызму і супрацоўніцтва.
- Спалучэнні статусных характарыстык дазваляюць спрагназіраваць псіхалагічную сумяшчальнасць выкладчыкаў псіхалогіі ў сярэднім на 12,72 %.



Рыс. 2. Адносны ўклад спалучэнняў асобасных фактараў у рэкрэацыйную сумяшчальнасць

## ЛІТАРАТУРА

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы : учеб. пособие. Мн., 2003.
2. Орел В. Е., Сенин И. Г. Личностный опросник NEO PI-R. Руководство по применению. Ярославль, 2004.
3. Поддубный С. Е. Индивидуально-психологические факторы совместимости личности и малой группы : дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

УДК 316.6–053.67

## SUMMARY

*The structure of psychological compatibility among lecturers of psychology departments in universities is examined in the article. The structure is described in two spheres of group activity: professional and personal relationships. Significant combinations of personal and status characteristics for compatibility are picked out.*

А. М. Курапаткін

## САЦЫЯЛЬНА-ПСІХАЛАГІЧНАЯ АДАПТАЦЫЯ І ВОБРАЗ «Я» Ў ЮНАЦТВЕ

Праблема даследавання развіцця свядомасці і самасвядомасці была і застаецца адной з самых складаных і важных у філасофіі і псіхалогіі. Яе значэнне абумоўлена тым, што вучэнне аб свядомасці і самасвядомасці складае метадалагічную аснову рашэння многіх важных тэарэтычных і практычных пытанняў, што закранаюць развіццё асобы і фарміраванне яе жыццёвай пазіцыі. Рашэнне задачы пабудовы цэласнай і несупярэчлівай тэорыі развіцця асобы немагчыма без глыбокага і дэтальнага вывучэння працэсу станаўлення самасвядомасці, без выяснення яго канкрэтных заканамернасцей і механізмаў. Традыцыйна метадалагічныя падыходы да вывучэння вобраза «Я» абапіраюцца на мадэліраванне ўзроўневай будовы «Я» і рэпрэзентацыі індывідуальнага вопыту самапазнання праз сістэму апісальных псіхалагічных значэнняў. Сучасны этап даследавання вобраза «Я» звязаны з тэорыяй асобных канструктаў (Дж. Келі, 1955), уяўленнем аб семантычнай арганізацыі псіхічнага вопыту (В. Ф. Пятрэнка, 1983; А. Г. Шмялёў, 1982), выдзяленнем узроўняў актыўнасці (арганізменнага, індывідуальнага, асобнага) (В. В. Столін, 1983). О. Н. Арэстава і Е. С. Шыльштэйн (1998, 1999), якія абапіраліся на разуменне ўзроўневай будовы псіхасемантычнай прасторы, разглядаюць «Я» як іерархічна арганізаваную частку псіхічнага вопыту, што разгортваецца ад глыбіннага самаадчування да вербалізаваных, канцэптуалізаваных уяўленняў аб сабе. Важным у разуменні функцыяніравання сістэмы канструктаў вобраза «Я» з'яўляецца тое, што змяненні ў гэтай сістэме папярэднічаюць змяненню ў паводзінах. У гэтым сэнсе функцыю сістэмы канструктаў вобраза «Я» можна супаставіць з уяўленнямі аб вобразе «Я» як асаблівай установач-

най структуры самасвядомасці. Найбольш прыметныя змяненні ў змесце самаапісанняў, у вобразе «Я», вылучаюцца ў 15–16 гадоў. Гэтыя змяненні ідуць па лініі большай суб'ектыўнасці, псіхалагічнасці апісанняў [12]. Вядома, што і ва ўспрыманні іншага чалавека псіхалагізацыя апісання пасля 15 гадоў рэзка павялічваецца (А. А. Бадалёў, 1982). Узмацненне суб'ектыўнасці самаапісання знаходзіцца ў тым, што з узростам павялічваецца колькасць даследуемых, якія ўказваюць на змяненне, сітуацыйнасць свайго характару, на тое, што яны адчуваюць свой рост, сталенне, пошук свайго месца ў грамадстве. Спцыфіку неабходна шукаць не ў самім імкненні да здабывання месца ў грамадстве (сацыяльнай пазіцыі), але і ў якасных асаблівасцях той сістэмы адносін, якая складаецца ў дадзеным узросце паміж дзіцем і грамадствам, як працэс сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі да новай сітуацыі развіцця (Л. С. Выгоцкі, Д. Б. Эльконін, Л. І. Бажовіч, Д. І. Фельдштэйн). Сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя ў гэтым кантэксце разглядаецца як працэс адаптацыі індывіда да асобнага асяроддзя групы, калектыву, адаптацыя да сістэмы ўзаемаадносін у калектыве. Гэта выражаецца ў паспяховым уваходжанні асобы ў калектыў, у засваенні і прыняцці ім норм жыцця ў дадзеным калектыве, у дасягненні такога становішча, калі ён становіцца паўнапраўным членам калектыву і дасягае зоны эмацыянальнага камфорту [9].

Характэрнай псіхалагічнай рысай ранняга юнацкага ўзросту з'яўляецца перажыванне развіццёвай асобай крызісу ідэнтычнасці [2; 14]. Апошні набывае асаблівую актуальнасць у зменлівым грамадстве – у выпадку кардынальнай трансфармацыі сацыяльна-эканамічных і культурна-ідэалагічных умоў жыцця [1; 7; 13]. Вынікам гэтага становіцца эскалацыя сацы-



яльна-псіхалагічнай дэадаптаванасці старшакласнікаў, што перашкаджае ў сваю чаргу іх сацыяльнай інтэграцыі, пабудове канструктыўнага і рэалістычнага сцэнарыя жыццёвага і прафесійнага шляху [3–4; 7]. Значнасць, з пункту гледжання найбольшай даступнасці і інфарматыўнасці, для дыягноста-псіхолога мае сістэма ўнутрыасобна перажываемых юнакоў суб'ектыўных цяжкасцей «упісвання» ў сацыяльны кантэкст. Сукупнасць гэтых феноменаў самасвядомасці ў свой час была вызначана Х. Белам як «асобная прыстасаванасць» [1]. Пры гэтым ён разглядаў прыстасаванасць не як вынік пасіўных адаптацыйных рэакцый індывіда на сацыяльныя патрабаванні і чаканні, а як вынік актыўных дзеянняў асобы, накіраваных не толькі на падпарадкаванне сацыяльным уплывам, але і на пераструктураванне сацыяльнага асяроддзя ў адпаведнасці са зместам, мэтам і патрэбнасцямі ўласнага «Я». Важна адзначыць канцэптальную блізкасць поглядаў Х. Бела і традыцый айчынай псіхалогіі, што выражаюцца, у прыватнасці, ва ўяўленнях аб адаптацыі і інтэграцыі як якасна розных этапах уваходжання асобы ў сацыяльную супольнасць [8]. У гэтай сувязі правамерна разглядаць асобасную прыстасаванасць у яе разуменні Х. Бела як суб'ектыўнае (інтраперсанальнае) вымярэнне сацыяльна-псіхалагічнай адаптаванасці – дэадаптаванасці чалавека.

У рамках вышэйвыкладзенай мадэлі можна вызначыць суадносіны паняццяў «вобраз «Я» і «сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя» як аб'ектаў даследавання. Вобраз «Я» тут выступае як дынамічная сістэма ўяўленняў аб самім сабе, спалучаная з іх ацэнкай. Найбольш ёмістым азначэннем сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі будзе працэс фарміравання адзінай сістэмы дзеянняў, што паступова разгортваюцца ў часе і прасторы і маюць адаптыўную матывацыю, у якой зліты абагульненыя ўяўленні аб сабе і абагульненыя ўяўленні аб свеце. У адпаведнасці з гэтым мэтай даследавання з'яўляецца аналіз узаемасувязі суадносінаў асобасных характарыстык вобраза «Я» як адносна ўстойлівай сістэмы са значэннямі крытэрыяў працэсу сацыяльна-псіхалагічнай адаптаванасці як рэзультатыўных прымет. Структурныя складальныя вобраза «Я» ацэньваліся з дапамогай метадык.

Метадыка асобнага дыферэнцыялу распрацавана па прынцыпе семантычнага дыферэнцыялу Ч. Осгуда на базе сучаснай рускай мовы і адлюстроўвае сфарміраваныя ў нашай культуры ўяўленні аб структуры асобы. Метадыка ЛД адаптавана супрацоўнікамі псіханеўралагічнага інстытута імя В. М. Бехцерава.

Мэтай яе распрацоўкі з'яўлялася стварэнне кампактнага і валіднага інструмента вывучэння пэўных якасцей асобы, яе самасвядомасці, міжасобасных адносін. ЛД выкарыстоўваецца ва ўсіх тых выпадках, калі неабходна атрымаць інфармацыю аб суб'ектыўных аспектах адносін даследуемага да сябе або іншых людзей – кагнітыўнай складальнай вобраза «Я». У ЛД адабрана 21 асобная рыса, прадстаўлена ў выглядзе антанімічных пар. У даследаванні кожная пара выступала як асобная шкала. Акрамя таго, дадзеныя рысы асобы могуць быць згрупаваны як характарызуючыя полюсы трох класічных фактараў семантычнага дыферэнцыялу (агульныя шкалы):

1. *Фактар Ацэнкі (А)*. Інтэрпрэтуецца як ацэначная складальная вобраз «Я» (самаацэнка). Рэзультаты сведчаць аб узроўні самапавагі. Высокія значэнні гэтага фактара гавораць аб тым, што даследуемы прымае сябе як асобу, схільны ўсведамляць сабе як носьбіта пазітыўных, сацыяльна жаданых характарыстык. Нізкія значэнні ўказваюць на крытычныя адносіны чалавека да самога сябе, яго незадаволенасць уласнымі паводзінамі, узроўнем прыняцця самога сябе.
2. *Фактар Сілы (С)*. Сведчыць аб развіцці вольных бакоў асобы, як яны ўсведамляюцца самім даследуемым. Яго высокія значэнні гавораць аб упэўненасці ў сабе, незалежнасці, схільнасці разлічваць на ўласныя сілы ў цяжкіх сітуацыях. Нізкія значэнні сведчаць аб недастатковым самакантролі, нязвольнасці трымацца прынятых паводзін, залежнасці ад знешніх абставін і ацэнак.
3. *Фактар Актыўнасці (А)*. У самаацэнках інтэрпрэтуецца як сведчанне экстрэвертанасці асобы. Высокія значэнні ўказваюць на актыўнасць, таварыскасць, імпульсіўнасць, нізкія – на інтравертанасць, пэўную пасіўнасць, спакойныя эмацыянальныя рэакцыі.

Пры інтэрпрэтацыі даных, атрыманых з дапамогай метадыкі ЛД, неабходна памятаць, што ў іх адлюстроўваюцца суб'ектыўныя, эмацыянальна-сэнсавыя ўяўленні чалавека аб самім сабе, якія могуць толькі часткова адпавядаць рэальнаму стану спраў, але ў рамках дадзенага даследавання менавіта яны самі па сабе маюць першаступеннае значэнне для атрымання вобраза «Я». Не маючы магчымасці непасрэдна прааналізаваць паводзіны даследуемых (у ходзе назірання), даследаванні паводзінскай складальнай вобраза «Я» ажыццяўлялася праз вывучэнне ўстановак асобы, якія знайшлі адлюстраванне ў паказчыках па шкалах метадыкі ПП. Дадзеная мето-

дыка стваралася па распаўсюджаным у эксперыментальнай псіхалогіі метадазе палярных профіляў, прынцып якога быў таксама выкарыстаны пры стварэнні метадыкі ОЛД. Дадзены варыянт метадыкі ПП змяшчае 16 антанімічных пар асобных якасцей, кожная з якіх выступае як асобная шкала.

Для выяўлення статыстычна верагодных адрозненняў у змесце вобраза «Я» юнакоў (N=56) і дзяўчын (N=73) выкарыстоўваўся t-крытэрыі Ст'юдэнта. Рэзультаты эксперыментальнага даследавання гендэрных адрозненняў змястоўных характарыстык вобраза «Я» сведчаць аб тым, што дзяўчыны больш схільныя ўсведамляць сябе як носьбіта пазітыўных, сацыяльна жадаемых характарыстык (фактар Ацэнкі як ацэнчаная складальная вобраза «Я»). Яны ацэньваюць сябе больш абаяльнымі і спагадлівымі. Для юнакоў характэрна ўспрыманне сябе як больш моцных, незалежных, таварыскіх, дружалюбных, сумленных і менш мітуслівых і раздражняльных, чым дзяўчыны (пры  $p \leq 0,01$  –  $p < 0,05$ ). Юнакі схільны высока ацэньваць свой інтэлект, дыпламатычнасць, эмацыянальную ўстойлівасць і падазронасць. Па даных даследавання дзяўчыны схільны ўспрымаць сябе як больш сумленных, самакрытычных і ў той жа час імпульсіўных і непрактычных. На мяжы 17 гадоў гендэрныя адрозненні прысутнічаюць амаль між усімі характарыстыкамі і інтэгральнымі фактарамі вобраза «Я», акрамя дабрата, незалежнасці, справядлівасці, напружанасці, дружалюбнасці і упэўненасці.

Галоўным дасягненнем перыяду ранняга юнацтва з'яўляецца бурнае развіццё рэфлексіі – усведамленне сябе і магчымых пераўтварэнняў у акружэнні і самім сябе. Дзякуючы рэфлексіі замацоўваюцца і ўдасканальваюцца ўсведамляемыя ўстаноўкі асобы, што набываюць матывуючую сілу ў арганізацыі і самаарганізацыі паводзін падлетка і юнака [5]. Па меры ўсё большай прадстаўленасці ўстановак асобы і яе каштоўнасцей у рэфлексіўным вопыце, узмацняецца значнасць уплыву такіх уласна-асобных сіл развіцця, як самаацэньванне, самапрыняцце, прыняцце іншых, сацыяльная накіраванасць асобы, імкненне да дамінавання, выражанасць інтэрнальнасці ў рашэннях і дзеяннях. Пералічаныя фактары асобнага развіцця знайшлі адлюстраванне ў паняцці сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі. Для выяўлення характарыстык сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі выкарыстоўваўся апытальнік сацыяльна-псіхалагічнай адаптаванасці (СПА), распрацаваны ў 1954 г. К. Роджэрсам і Р. Даймандам. Як вымяральны інструмент шкала СПА мае высокую дыферэнцыруючую

здольнасць у дыягностыцы не толькі станаў адаптацыі – дэадаптацыі ў сістэме міжасобных адносін, але і асаблівасцей уяўлення аб сабе, яго перабудовы ва ўзроставыя крытычныя перыяды развіцця і ў крытычных сітуацыях, што пабуджаюць юнака да пераацэнкі сябе і сваіх магчымасцей. У якасці падстаў для дэадаптацыі ён прапануе шэраг разнастайных акалічнасцей: нізкі ўзровень прыняцця сябе, нізкі ўзровень прыняцця іншых, гэта значыць канфрантацыя з імі, розны па прыродзе эмацыянальны дыскамфорт, моцная залежнасць ад іншых, гэта значыць экстэрнальнасць, канфармізм.

Эксперыментальныя даныя сведчаць аб статычнай верагоднасці гендэрных адрозненняў пачатку юнацтва па шкалах: самапрыняцце, прыняцце іншых, імкненне да дамінавання (паказчыкі сацыяльна-псіхалагічнай адаптаванасці) (пры  $p \leq 0,01$  –  $p < 0,05$ ). Па ўсіх абазначаных шкалах дзяўчыны маюць больш высокія сярэднія значэнні, чым юнакі. У канцы ранняга юнацкага ўзросту дзяўчыны яшчэ больш адаптаваны (існуюць адрозненні па ўсіх паказчыках, акрамя інтэрнальнасці).

Пры дапамозе метаду лінейнай карэляцыі былі выяўлены тыя змястоўныя характарыстыкі вобраза «Я» юнакоў і дзяўчын, якія звязаны ў сваёй дынаміцы з працэсам сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі. Якасны аналіз атрыманых даных дазволіў выдзеліць пэўны набор асобных характарыстык, якія ўзаемазвязаны з сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыяй дзяўчын і юнакоў. Сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя дзяўчын у пачатку юнацкага ўзросту звязана з усведамленнем сябе самастойнай асобай, незалежнай ад ацэнкі іншых, з высокай самаацэнкай валявых бакоў сваёй асобы (сілы, упэўненасці ў сабе, рашучай і дзейснай асобы), сваёй прывабнасці і абаяльнасці. Сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя дзяўчын прадугледжвае прыпісванне сабе пэўных эгаістычных рыс характару, накіраваных на сябе, схільнасць да саперніцтва, імкненне да дамінавання (цвёрдасць, упартасць) і поспеху. Да ліку менш значных для сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі дзяўчын аднесены маральныя якасці асобы. На наступным этапе перыяду ранняга юнацтва актуальнасць для дзяўчын набываюць такія якасці, як спакой, эмацыянальная ўстойлівасць, інтэлектуальнасць, сумленнасць, смеласць.

Для юнакоў пачатковага этапу ранняга юнацтва сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя звязана з усведамленнем сябе як упэўненага ў сабе чалавека, энергічнага, дзеючага, валодаючага пэўнымі дзелавымі і валявымі якасцямі. Кіраваць жыццём, быць гаспадаром свайго жыцця юнакі на гэтым этапе яшчэ не

гатовы. Таксама мае месца недаацэнка эмацыянальна-валявых бакоў сваёй асобы – самакантролю і самадысцыпліны, эмацыянальнай устойлівасці. На больш познім этапе ранняга юнацтва для самавызначэння юнакоў важным становяцца такія якасці, як: рашучасць, упэўненасць, сіла, смеласць, чэснасць і справядлівасць, дзейнасць, спакой і эмацыянальная ўстойлівасць, таварыскасць, адкрытасць, абаяльнасць, незалежнасць, энергічнасць, дамінаванне. Нязначнымі для сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі юнакоў XI класаў аказаліся такія якасці, як дыпламатычнасць, самакантроль, сумленнасць, добрасумленнасць, дружалюбнасць, дабрата, мяккасць, непрактычнасць, падазронасць, напружанасць, імпульсіўнасць і раздражняльнасць.

Аналіз атрыманых даных дазваляе ўбачыць агульную карціну дынамікі ўзаемасувязі вобраза «Я» і СПА. Для гэтага на аснове карэляцыйных матрыц была складзена табліца і лінейны графік суадносін частаты карэлюючых асобасных характарыстык з кожным з паказчыкаў СПА (рыс.).

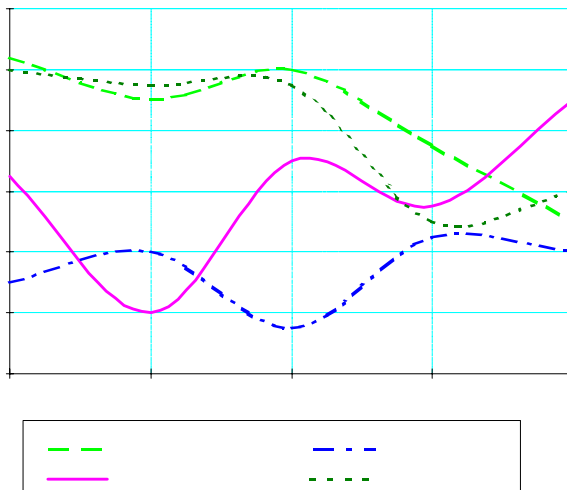
У дзяўчын XI класаў, у параўнанні з IX, адбыліся некаторыя змены. Колькасць характарыстык, звязаных з паказчыкам самапрыняцця на 20 %, з прыняццем іншых на 35 %, з крытэрыем эмацыянальнай камфортнасці на 15 %, з інтэрнальнасцю на 10 %, а з крытэрыем імкнення да дамінавання колькасць звязаных характарыстык павялічылася на 20 %. Гэтыя лічбы з'яўляюцца паказчыкам таго, што адбы-

лося змяшчэнне прыярытэтаў і павялічылася сувязь з імкненнем да дамінавання ў міжасобасных адносінах. У юнакоў XI класаў колькасць карэлюемых характарыстык павялічылася па кожным з паказчыкаў СПА. Са шкалой самапрыняцця – на 35 %, з паказчыкам прыняцця сябе – на 27,5 %, з крытэрыем імкнення да дамінавання – на 10 %. Вышэйвыкладзенае можа ўказваць на тое, што ў большасці юнакоў IX класаў жыццё яшчэ недастаткова асэнсавана, гэта значыць, сэнс жыцця імі яшчэ не знойдзены. У цэлым, юнакі XI класаў адаптаваліся да ўзроўню дзяўчын IX класаў. Узроставая дынаміка праяўляецца ў тым, што ў дзяўчын к канцу ранняга юнацтва адбываецца ўзроставая дыферэнцыяцыя ўспрымання сваіх асобасных якасцей, звязаных з СПА, значнасць адных якасцей павышаецца, а другіх паніжаецца. У юнакоў к канцу перыяду ранняга юнацтва адбываецца прыметны скачок асобаснага росту, і значнасць многіх асобасных якасцей рэзка павышаецца. Гэтыя з'явы адпавядаюць адной з асноўных заканамернасцей развіцця – нераўнамернасці.

Значнасць атрыманых рэзультатаў вызначаецца тым, што на ўзроўні тэарэтычнага і эмпірычнага аналізу ўстаноўлены суадносіны паміж двума навуковымі паняццямі: вобраз «Я» разглядаецца ва ўзаемасувязі з працэсам сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі. Выяўленыя ў даследаванні паказчыкі сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі могуць быць выкарыстаны як тэставыя ў далейшых даследаваннях

Код шкал		S	L	E	I	D	
Колькасць карэлюемых характарыстык %	дзяўчын	9 кл	52 %	45 %	50 %	37,5 %	25 %
		11 кл	32,5 %	10 %	35 %	27,5 %	45 %
	юнакі	9 кл	15 %	20 %	7,5 %	22,5 %	20 %
		11 кл	50 %	47,5 %	47,5 %	25 %	30 %

Самапрыняцце S  
 Прыняцце іншых L  
 Эмацыянальная камфортнасць E  
 Інтэрнальнасць I  
 Імкненне да дамінавання D



Рыс. Дынаміка частаты ўзаемасувязі асобасных характарыстык з асобнымі паказчыкамі СПА

рухальных сіл развіцця асобы ў раннім юнацтве. Канкрэтызацыя сувязі паміж вобразам «Я» і сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыяй у раннім юнацтве дазволіць выявіць тыя характарыстыкі сістэмы ўяўленняў аб сабе, дынаміка якіх можа паўплываць на паспяховасць асобнага самавызначэння юнакоў і дзяўчын на гэтым узроставым этапе развіцця асобы. Улік гэтых паказчыкаў можа дапамагчы практычнаму псіхалагу ў вырашэнні складанай праблемы сэнсажыццёвай арыентацыі асобы ў юнацтве. Матэрыялы даследавання маюць практычную значнасць для распрацоўкі сістэмы трэнінгавых заняткаў па развіцці самасвядомасці і асобнага росту ў падлеткавым і юнацкім узросце.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К. А.* Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М., 1987.
2. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. М., 1986.
3. *Забродин Ю. М.* Очерки теории психической регуляции поведения: Основы субъектного анализа. М., 1997.
4. *Забродин Ю. М.* Развитие человека в изменяющейся социальной ситуации (проблемы психологической теории и практики) // Психологические проблемы самореализации личности. Краснодар, 1995.
5. *Осницкий А. К.* Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. 1992. № 1–2.
6. Подросток на перекрестке эпох: проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков. М., 1997.
7. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М., Воронеж, 1996.
8. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
9. Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / под ред. Я. Л. Коломинского, С. И. Коптевой, А. П. Лобанова. Мн., 1999.
10. *Райгородский Д. Я.* Практическая психодиагностика. Самара, 1998.
11. *Рукавишников А. А., Соколова М. В.* Опросник приспособленности Белла : рукоп. Ярославль, 1993.
12. *Слободчиков В. Л.* Реальность субъективного духа // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.
13. *Фельдштейн Д. И.* Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире. 1994.
14. *Эриксон Э.* Идентичность. Юность и кризис : пер. с англ. М., 1996.

#### SUMMARY

*The importance of the obtained results of the research is defined. By means of theoretical and empirical analysis the ratio between two scientific concepts is established. The self image is considered in interrelation with the process of social-psychological adaptation. The parameters of social-psychological adaptation revealed in research can be used as tests in further researches.*

УДК 159.98

Ю. У. Сапожнікава

## РОЛЯ НАРАТЫЎНАГА ІНТЭРВ'Ю Ў ДАСЛЕДАВАННІ СУЦЫДАЛЬНЫХ ПАВОДЗІН

**Метад наратыўнага інтэрв'ю.** Найбольшую вядомасць тэхніка наратыўнага інтэрв'ю набыла як метада біяграфічных даследаванняў. У канцы 1940-х гг. у ЗША у рамках гістарычнай навукі прызнанне вуснага расказу (наратыву) было абумоўлена цікавасцю да вялікіх людзей сучаснасці. Пазней і ў Еўропе вучоных гісторыкаў, сацыёлагаў (Ф. Шутцэ, Г. Разенталь) цікавілі жыццё беднаты, праблемы злачыннасці, гісторыі пацыентаў псіхіятрычных клінік, удзельнікаў Другой сусветнай вайны і г. д. У сучасных даследаваннях з дапамогай наратыўнага метаду вучоныя вывучаюць самасвядомасць імігрантаў [7], ідэнтычнасць яўрэйскага народа [10], ролю трывогі як абароннага механізму асобы ў крытычных сітуацыях [6].

Тэрмін «наратыў» у перакладзе з англійскай мовы азначае расказ, паведамленне. Ён дастаткова трывала ўвайшоў у навуковую лексіку заходніх лінгвістаў, літаратараў, кінакрытыкаў, сацыёлагаў. Рабочым азначэннем наратыву ў сацыялогіі лічаць размову, спецыяльна арганізаваную каля адбыўшыхся падзей. А. Ярская-Смірнова зрабіла спробу распрацоўкі эпістамалогіі і метадалогіі наратыўнага аналізу як якаснага метаду збору і інтэрпрэтацыі ў сацыялогіі [5]. Наратыўнае інтэрв'ю прадугледжвае апавяданне, гісторыю, у якой рэспандэнт сваімі словамі гаворыць пра сваё жыццё, узнаўляючы адпаведныя яму структуры свядомасці. Унутраны парадак апавядання дастаткова аўтаномны і не зводзіцца да абставін, у якіх прадучыруецца.

Першай важнай тэарэтычнай перадумовай наратыўнага інтэрв'ю В. Ф. Жураўлёў лічыць авалоданне кожным чалавекам у штодзённым жыцці інтуітыўнай кампетэнтнасцю адносна правілаў пабудовы расказу. Такого роду кампетэнтнасць службыць расказчыку гарантам, што яго апавяданні будуць дапушчальныя ў адпаведным сацыяльным кантэксце і зразумелыя патэнцыяльнаму слухачу. Другая перадумова заключаецца ў тым, што расказчык узнаўляе гісторыю пра падзеі свайго жыцця так, як гэтыя падзеі былі ім перажыты, гэта значыць, жыццёвы вопыт рэпрадуцыруецца зыходзячы з той рэвалентнасці, якую ён мае для самога расказчыка [1].

У сітуацыі наратыўнага інтэрв'ю важна тое, што чалавек пазбаўлены магчымасці папярэдне спланаваць і падрыхтаваць сваё апавяданне, гэта значыць, прадугледжваецца расказ-экспромт. Пачынаючы расказаць пра свой жыццёвы шлях, чалавек падпарадкоўваецца дынаміцы працэсу паведамлення і ў меншай ступені арыентаваны на магчымасці самапрэзентацыі, абумоўленыя актуальнай сітуацыяй інтэрв'ю.

Г. Разенталь разумее біяграфію як сацыяльную канструкцыю, якая ўключае адначасова і сацыяльную рэальнасць, і сферу ўнутранага жыццёвага вопыту чалавека [9]. З гэтым разуменнем перагукаецца і думка А. Ярскай-Смірновай пра тое, што наратыў – гэта такая форма паведамлення, якая ніколі не губляе з віду два рэальна існуючых полюсы чалавечага жыцця: індывідуальны і сацыяльны [5].

Кожны біяграфічны наратыў аб'ядноўвае мінулае і будучае, гэта самапрэзентацыя, тлумачэнне і абгрунтаванне сённяшняй ідэнтычнасці аўтара. Погляд на падзеі свайго жыцця з пункту гледжання сапраўднага вызначае тое, што менавіта чалавек лічыць важным у сваёй біяграфіі, як менавіта ён пра гэта расказвае і які сэнс укладвае. Пры гэтым важна, ці гаворыць расказчык пра рэальныя падзеі, ці гаворыць ён праўду, у любым выпадку, гэта яго праўда, яго рэальнасць.

Мэта наратыўнага аналізу – убачыць, як людзі, гаворачы ад першай асобы пра свае перажыванні, упарадкоўваюць паток перажыванняў, каб усвядоміць падзеі і дзеянні свайго жыцця, разгледзець тое, як зроблена персанальная гісторыя, якія лінгвістычныя і персанальныя рэсурсы, на якія яна абапіраецца, наколькі яна пераканаўчая, чаму расказана менавіта так, а не інакш, што індывіды падкрэсліваюць, а што апускаюць, ці актыўныя яны ў сваіх гісторыях або фігуруюць як ахвяры абставін, якія адносіны расказчык уладкоўвае паміж сабой і аўдыторыяй і г. д.

Наратыўнае інтэрв'ю адносіцца да якасных метадаў навуковага даследавання і ўяўляе так званую «разумеючую» псіхалогію.

**Верагоднасць і аб'ектыўнасць біяграфічнага наратыву.** Пытанне ісціны, якая змяшчаецца ў наратывах, ужо стала традыцыйным прадметам навуковай дыскусіі. Вучоныя, якія працавалі з наратыўным аналізам, па-рознаму падыходзяць да пытання пра ісціну: адны сцвярджаюць, што мова рэпрэзентуе рэальнасць (наратыўная паслядоўнасць аднаўляе падзеі з жыцця ў тым жа парадку), іншыя лічаць, што наратыў складае, канстатуе рэчаіснасць (расказваючы, мы вылучаем рэальныя з'явы з патоку ўсведамлення). Іншыя сцвярджаюць, што расказчыкі прыхарошваюць гісторыю, каб быць больш перакананымі, уносячы свае інтарэсы, перакананні і каштоўнасці [5].

Расказаныя гісторыі праўдзівыя ў той ступені, у якой верыць у іх сам аўтар. Ён верыць, значыць гэта факт, які вызначае яго погляд на сваё жыццё, свае учынкi і г. д. «Можна заўважыць, што чалавек не памятае ўсяго таго, што з ім адбываецца, што паўплывала на яго па меры развіцця, аднак вядома, што чалавечая памяць выбірае, і невыпадкова мы памятаем менавіта тое, што памятаем. Менавіта гэта наша памяць вызначае нашы адносіны да сапраўднага і будучага. Гэта значыць, дакладнасць вусных крыніц мае асаблівую прыроду» [2, с. 41].

Біяграфічныя наратывы неаб'ектыўныя, таму што яны сучасныя не вывучанай падзеі, а самому даследаванню, яны створаны штучна, зменлівыя па сваёй прыродзе [2]. Вусны расказ заўсёды ёсць вынік развіцця ўзаемаадносін і сумеснай работы інтэрв'юэра і інтэрв'юіруемага. Змест вуснага расказу ў некаторай ступені залежыць ад таго, што прыносіць у яго інтэрв'юэр у выглядзе пытанняў, дыялога з расказчыкам, ад іх асобных адносін, паводзін у час інтэрв'ю. Вуснае пасведчанне не паўтараецца двойчы ў адным і тым жа выглядзе. Расказы заўсёды носяць незакончаны характар – як памяць чалавека невычэрпная, так і расказы заўсёды няпоўныя.

**Этапы наратыўнага інтэрв'ю.** Ажыццяўленне тэхнікі наратыўнага інтэрв'ю прадугледжвае прытрымліванне адзначаных этапаў.

*Уступ.* У ім даследчык паведамляе рэспандэнту інфармацыю пра мэты інтэрв'ю, узгадняецца пытанне пра дыктафонны запіс, тлумачыцца лёс гэтага запісу і межы яго выкарыстання (напрыклад, толькі ў навуковых мэтах), агаворваецца прынцып ананімнасці, працяг інтэрв'ю і яго працэдурныя моманты.

*Першы этап.* Само інтэрв'ю ўключае першапачатковы агульны інтарэс і асноўнае

паведамленне. Агульнае пытанне, або «наратаўны імпульс», павінна быць сфармулявана выразна і сцісла, павінна стымуляваць да разгорнутага біяграфічнага паведамлення.

Пасля агульнага пытання разгортваецца асноўнае паведамленне. Функцыя інтэрв'юэра зводзіцца да ролі актыўнага слухача. У выпадку, калі рэспандэнт заканчвае аповед, інтэрв'юэр павінен паспрабаваць задаць новае пытанне або сфармуляваць новую просьбу. Апошнія не павінны ставіць рэспандэнта перад неабходнасцю аргументацыі і ацэнкі апісаных падзей. Іх мэта – стымуляваць расказ аб перыядах жыцця, якія або былі недастаткова асветлены, або не закраналіся.

У час асноўнага апавядання інтэрв'юэр уважліва сочыць за ходам расказу, запамінае або фіксуе паслядоўнасць узгаданых падзей, імёны персанажаў, якія-небудзь недакладнасці, пропускі і абрывы ў апавяданні, каб пазней усё гэта ўдакладніць і праясніць. Калі вядуцца якія-небудзь запісы, то пра гэта трэба загадзя папярэдзіць рэспандэнта.

*Другі этап.* Выкарыстоўваюцца зафіксаваныя даследчыкам пытанні і інфармацыя. Гэта этап наратаўных пытанняў. Інтэрв'юэр дакранаецца перарваных ліній расказу, малазразумелых для яго месц і прапануе інтэрв'юіруему дадаць або растлумачыць іх. Пры гэтым захоўваецца парадак пераказу і фраз аўтара.

*Трэці этап.* Атрымліваюцца з дапамогай знешніх пытанняў канкрэтныя звесткі або інфармацыя аб неназваных падзеях і фактах, а таксама адносіны аўтара, яго інтэрпрэтацыі і аргументацыі падзей свайго жыцця.

*Заканчэнне інтэрв'ю.* Неабходна пацікавіцца ў рэспандэнта аб яго стане, пачуццях. Гэта важна ведаць для таго, каб, па-першае, эмацыянальна завяршыць узаемадзеянне, а па-другое, аказаць псіхалагічную дапамогу, падтрымаць чалавека ў выпадку неабходнасці.

Пасля правядзення серыі наратаўных інтэрв'ю даследчык прыступае да апрацоўкі і інтэрпрэтацыі атрыманага матэрыялу. Паколькі ўсе інтэрв'ю запісваюцца на аўдыяплёнку, этапы збору і апрацоўкі даных апасродкуюцца працэдурай транскрыбіравання (расшыфроўкі) запісаў.

**Аналіз тэкстаў наратаўнага інтэрв'ю.** «Аналіз транскриптов интервью – один из способов анализа данных, который представляет собой продолжающийся на протяжении всего исследования процесс, так что если о нем говорится лишь как о фазе исследовательского процесса, то это – безусловное упрощение» [4, с. 73].

З аднаго боку, неабходна глядзець на свет чужымі вачамі, каб апісаць гэты свет максі-

мальна набліжана да пункту гледжання рэспандэнта, а значыць, адчуць, індэтыфікавацца з іншым; з другога, – важна правесці аналіз менавіта таго спосабу, якім іншы чалавек глядзіць на свет, гэта значыць дыстанцыравацца ад тых, каго мы вывучаем. Ажыццяўляючы наратаўны аналіз, псіхолаг у многім спадзяецца на асабістыя навыкі эмпатыі ў якасці інтэрв'юэра або інтэрпрэтатара.

А. Трубіна апісвае адаптацыйны метада аналізу, які прапанавала група вучоных у Кембрыджы пад кіраўніцтвам N. Mauthnen і A. Doucet. Іх метада заснаваны на рэляцыйнай анталогіі К. Гілінгэн у кантэксце псіхалогіі развіцця і тэорыі адукацыі і складаецца з сукупнасці паслядоўна разгорнутага «Чытання» транскрыптаў [4, с. 74–76].

Першае чытанне ажыццяўляецца *дзеля сюжэта і рэакцыі чытача*. Вылучаюцца асноўныя падзеі гісторыі, галоўныя дзеючыя асобы і падсюжэты, вобразы, словы і супярэчнасці, якія паўтараюцца. Чытаючы наратаў, даследчык вылучае свае эмацыянальныя і інтэлектуальныя адносіны да расказчыка. Другое чытанне робіцца *дзеля голасу «Я»*. Тут важна пачуць, як успрымае сябе расказчык, як ён пра гэта гаворыць: якімі словамі, якімі эмоцыямі, думкамі гэта суправаджае. Пры чытанні *дзеля адносін з іншымі* звяртаецца ўвага на сацыяльную пазіцыю, сацыяльныя ролі, адносіны, на іх значнасць, ролю, іх месца ў жыцці расказчыка. Чытанне *дзеля культурных кантэкстаў і сацыяльных структур* накіравана на тое, каб змясціць вопыт рэспандэнтаў у рамках сацыяльных, палітычных, ідэалагічных і культурных кантэкстаў, якія могуць выяўляцца ў культурных нормах і сацыяльных каштоўнасцях, маральных прынцыпах і ўстаноўках.

Чытанне такога роду немагчыма сістэматычна ажыццяўляць у адносінах да кожнай гісторыі. Але, нават зробленае ў адносінах некалькіх, яно «настройвае вуха».

Зыходзячы з палажэнняў Р. Бонсак, В. Ф. Жураўлёў прапануе наступную працэдуру аналізу даных біяграфічных наратаўных інтэрв'ю, якая ўключае 6 этапаў, або крокаў [1]. Зыходная перадумова аналізу складаецца з таго, што асабіста наратаўным (непасрэдна паведамляючым пра падзеі) і ненаратаўным (змяшчаючым аргументацыю, апісанні, ацэнкі і г. д.) фрагментам надаецца рознае значэнне. Працэдура аналізу будзе наступным чынам. З першапачатковага тэксту выкідваюцца ненаратаўныя фрагменты, і тэкст дзеліцца на паслядоўныя часткі, кожная з якіх складаецца з завершанай падзеі. У выніку аналізу асобных жыццёвых эпізодаў вызначаецца дамінуючая структура жыццёвага вопыту

чалавека. Пабудаваны падзейны рад дадаецца аналізам ненаратыўных фрагментаў. Пры параўнанні біяграфій розных індывідаў вылучаюцца падабенствы і агульныя рысы, якія дазваляюць апісаць базавыя характарыстыкі біяграфічных працэсаў. Яны закладваюцца ў аснову пабудовы тэарэтычнай мадэлі для людзей канкрэтнай групы (напрыклад, групы суіцыдальнай рызыкі).

Г. Разенталь прапаноўвае даследаваць расказы на двух узроўнях: аналіз жыццёвага вопыту чалавека (генетычны аналіз) і аналіз самога апавядання аб гісторыі жыцця. Мэты генетычнага аналізу – аднаўленне таго біяграфічнага сэнсу, які мелі для чалавека перажываемыя ім падзеі ў той момант, калі яны адбываліся; рэканструкцыя храналагічнай паслядоўнасці гэтых падзей у тым парадку, у якім яны адбываліся. Мэта аналізу самога апавядання пра гісторыю жыцця – аднаўленне таго сэнсу, які ўкладвае чалавек у свой жыццёвы вопыт у цяперашні час і як ён будзе падзеі свайго жыцця ў расказе. Абодва ўзроўні аналізу дыялектычна звязаны і патрабуюць сумеснага аднаўлення [9].

У ходзе наратыўнага аналізу перад даследчыкам паўстае пытанне валіднасці метаду, які адносіцца да катэгорыі якасных. Ці можна ўвогуле гаварыць пра якасць такога даследавання? Рысмен вылучае чатыры крытэрыі валіднасці наратыўнага аналізу. Кожны з іх дае магчымасць ацэньвання, але мае і свае праблемы.

*Першы крытэрыі* – перакананасць. Яна найбольшая там, дзе тэарэтычныя палажэнні падтрымліваюцца сведчаннямі з расказаў інфармантаў і дзе прапаноўваюцца альтэрнатыўныя інтэрпрэтацыі даных.

*Другі крытэрыі* – адпаведнасць. Даследчык можа паказаць вынікі тым, чые наратывы падвяргаліся аналізу, і калі рэканструкцыя сэнсу, праведзеная вучоным, пазнаваемая для рэспандэнтаў, гэта значыць, адпаведнасць дасягаецца.

*Трэці крытэрыі* – звязнасць. Прадугледжвае звязнасць мэты расказу і тэматычнае адзінства.

*Чацвёрты крытэрыі* – прагматычнае прымяненне. Паказвае ступень, з якой дадзенае даследаванне становіцца асновай працы іншых.

Такім чынам, валідызацыя наратыўнага аналізу не можа быць зведзена да набору фармальных правілаў або стандартных тэхнічных працэдур (якіх таксама недастаткова і пры валідызацыі якасных даследаванняў). У інтэрпрэтыўнай рабоце няма канонаў, рэцэптаў і формул, і розныя працэдурныя валідызацыі могуць мець неаднолькавы эффект для тых або іншых даследаванняў.

**Наратыўнае інтэрв'ю ў даследаванні суіцыдальных паводзін.** Суіцыдалогія як навука, якая вывучае суіцыдальныя паводзіны, для рознабаковага даследавання свайго аб'екта выкарыстоўвае ўсю разнастайнасць метадаў, вядомых сучаснай псіхалогіі і сумежным навукам. Кожны з іх займае сваё месца, мае перавагі і недахопы. Суіцыдальныя паводзіны маюць характэрныя асаблівасці свайго развіцця і праяўленні ў розных полаўзроставых і сацыяльна-дэмаграфічных групах, хаця ў кожным асаблівым выпадку яно глыбока індывідуальнае. Суіцыдальная спроба і завершаны суіцыд не так раптоўныя і непрадказуемыя, як можа паказацца. Гэта вынік доўгага фарміравання і ўзаемадзеяння розных фактараў, для ўвасаблення якога часта дастаткова адной толькі кроплі, якая можа стаць апошняй. Менавіта таму для суіцыдалогіі важны метады, якія дазваляюць акрэсліць доўгія этапы індывідуальнага развіцця асобы і забяспечыць дэталёвы аналіз разрозненых біяграфічных звестак, устанавіць паміж імі сувязі і адносіны. Да такіх метадаў і адносіцца наратыўнае інтэрв'ю з паслядоўным наратыўным аналізам.

Прычыны суіцыдальных паводзін ляжаць у доўгай фрустрацыі жыццёва важных патрэб асобы. Працэс задавальнення патрэб часцей за ўсё суправаджаецца канфліктнай сітуацыяй паміж жаданнямі чалавека і яго магчымасцямі. З аднаго боку, гэта стымулюе яго сацыяльную і псіхічную актыўнасць. З другога – чалавек, які не знайшоў рэальных спосабаў выхаду з канфліктнай сітуацыі, адчувае негатыўныя эмацыянальныя перажыванні і дыскамфорт. У выніку працяглага ўздзеяння фрустрацыі сітуацыя набывае характар канфліктнага напружання.

Для кожнага чалавека існуе свая мяжа, парог супраціўлення ўздзеянню ўнутранага напружання. Стан доўгага напружання, калі няма магчымасці і здольнасцей рэалізаваць патрэбу ў хуткі тэрмін, узмацняецца сацыяльна-псіхалагічнай дэадаптацыяй асобы, дэпрэсіяй, стратай сэнсу жыцця. У такой сітуацыі развіваецца глыбокі псіхалагічны крызіс.

Крызісныя перажыванні часта характарызуюцца стратай асобы мінулых сэнсавых арыенціраў і прымальных раней спосабаў для рэалізацыі сваіх мэт, блакіраваннем вядучых матываў жыццядзейнасці, пераацэнкай каштоўнасцей. А. Я. Савюк апісвае псіхалагічны крызіс як часовую сітуацыйную або ўнутрана абумоўленую дэзінтэграцыю асобы, дысбаланс у жыцці і дзейнасці, па прычыне якога ўзнікаюць неадэкватныя ў сацыяльным аспекце паводзіны, учынкi і дзеянні, а таксама зрыў нервова-псіхічнага і саматычнага складу [3]. Ва ўмовах псіхалагічнага крызісу ўзнікненне анты-

вітальных перажыванняў, суіцыдальных думак і задумак вызначаюць фарміраванне суіцыдальных паводзін, якія могуць прывесці да суіцыдальнай спробы і завершанага суіцыду.

Такім чынам, развіццё суіцыдальных паводзін у многім вызначаецца ўзаемадзеяннем біялагічных, асобасных і сацыяльных фактараў. З аднаго боку, інфармацыя пра іх можа быць атрымана з дапамогай анкет і тэставых метадык. Атрыманая вынікі можна лёгка падвергнуць інтэрпрэтацыі і далейшаму якасному і колькаснаму аналізу. З другога боку, гэтыя даныя носяць урывачны характар, што ўскладняе ўстанаўленне прычынна-выніковых сувязей і ажыццяўленне сістэмнага аналізу.

Наратыўны аналіз у суіцыдалогіі мае вялікія магчымасці свайго прымянення. У *навукова-даследчай практыцы* метады садзейнічае выяўленню новых і вывучэнню ўжо вядомых заканамернасцей у фарміраванні, развіцці і праяўленні суіцыдальных паводзін у праддэспазіцыйны, прадсуіцыдны і ўласна суіцыдальны перыяды. Вывучэнне біяграфічных гісторый суіцыдэнтаў дазваляе вылучыць разнастайнасць фактараў суіцыдальнай рызыкі, прычын і матываў самаразбуральных паводзін. На аснове дадзеных гісторый развіцця суіцыдальных паводзін можна ацаніць эфектыўнасць стратэгіі саўладальных паводзін, а таксама механізмаў псіхалагічнай абароны асобы ў цяжкіх жыццёвых сітуацыях. Вынікі даследаванняў прынясуць неацэнны ўклад як у развіццё далейшых тэарэтычных даследаванняў суіцыдальных паводзін, так і ў практыку прафілактычнай, псіхакарэкцыйнай і псіхатэрапеўтычнай работы з групамі суіцыдальнай рызыкі.

У *індывідуальнай рабоце* з суіцыдальнымі кліентамі наратыўны аналіз забяспечвае раскрыццё фактараў, якія ўжо мелі месца, і прагноз магчымых індывідуальных фактараў суіцыдальнай рызыкі. Калі суіцыдальная спроба ўжо была ў жыццёвай гісторыі кліента, тады старанны аналіз той суіцыдальнай сітуацыі можа дапамагчы ацаніць рызыку паўторнай спробы, а таксама ў час прыняць прафілактычныя меры. Біяграфічныя наратывы дазваляюць прасачыць і ўстанавіць заканамернасці ў выкарыстанні асобай механізмаў псіхалагічнага саўладання і псіхалагічнай абароны. Акрамя таго, у індывідуальнай рабоце важна тое, як сам кліент іх ацэньвае: якія з іх у яго жыццёвым вопыце аказваліся эфектыўнымі, а якія, наадварот, перашкаджалі ў вырашэнні праблем. Тое, як чалавек сам інтэрпрэтуе падзеі свайго жыцця, характарызуе яго самаадчуванне і паводзіны ў цяперашнім і вызначае яго ў будучым. Таму сумеснае з тэрапеўтам абмеркаванне гісторыі ўласнага жыцця здольна

прывесці да новага бачання і ўсведамлення сябе, сваіх пачуццяў і ўзаемаадносін.

Калі разглядаць суіцыд як спосаб саўладання з крызіснай сітуацыяй, то аналіз ужо меўшых месца раней крызісных і траўматычных падзей у біяграфіі, а таксама спосабаў іх пераадолення могуць указваць на наяўнасць або недахоп унутраных рэсурсаў асобы для пераадолення цяжкасцей. Дадаваныя рэсурсы ўключаюць таксама камунікатыўны патэнцыял, інстынкт самазахавання, інтэлект і сацыяльны вопыт. Гэтыя моцныя бакі асобы, якія замацоўваюць яе жыццёвую ўстойлівасць і павялічваюць верагоднасць эфектыўнага вырашэння праблемы. Аналіз жыццёвай гісторыі, наратыву дазваляе ацаніць наяўнасць у чалавека такога патэнцыялу, яго пастаянства і эфектыўнасць. У сітуацыі псіхалагічнага крызісу гэта мае важнае антысуіцыдальнае значэнне.

Вынікі наратыўнага аналізу ў рабоце з суіцыдальнымі кліентамі могуць паслужыць асновай для карэкцыйнага (фарміраванне эфектыўных стратэгіяў саўладання), псіхатэрапеўтычнага (дапамога ў асэнсаванні крызісных сітуацый) і прафілактычнага (уздзеянне на фактары суіцыдальнай рызыкі ў індывідуальнай біяграфіі асобы) уздзеяння.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Журавлев В. Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. 1994. № 3-4. С. 34-43.
2. Портелли А. Особенности устной истории // Хрестоматия по устной истории / пер., сост., введение, общ. ред. М. В. Лоскутовой. СПб., 2003. С. 32-51.
3. Савюк Е. Е. Социально-психологические аспекты диагностико-коррекционной деятельности с кризисной суицидоопасной личностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002.
4. Трубина Е. Г. Рассказанное Я: отпечатки голоса. Екатеринбург, 2002. (Серия «Studia humanitatis»).
5. Ярская-Смирнова Е. Социокультурный анализ нетипичности. Саратов, 1997.
6. Holloway W., Jefferson T. Eliciting Narrative Through the In-Depth Interview // Qualitative Inquiry. 1997. Vol. 3. Number 1. P. 53-70.
7. Lieblich A. Looking at Change. Natasha, 21: New Immigrant From Russia to Israel // Narrative Study of Lives. 1 (1993). P. 92-126.
8. Riesmann C. Narrative Analysis // Qualitative Research Methods. Vol. 30. London; New Delhi, 1993.
9. Rosenthal G. Reconstruction of Life Stories. Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews // Narrative Study of Lives. 1 (1993). P. 59-91.
10. Vajda J., Kovacs E. Jews and Non-Jews Living Together After the Transition in Hungary // Rea-



der for CEU Summer University Course «Cross-Border Identities – a Narrative Approach to East-West Experiences», 2001. P. 118–126.

#### SUMMARY

*The article describes the narrative analysis method and its role in suicidal behaviour studies. The basis and*

*possibilities of method adoption in scientific-research practice and individual therapy with suicidal patients are presented. The significance of the narrative analysis in prevention, intervention and postvention of suicidal behaviour are maintained.*

УДК 37.015.3:355

**I. А. Крауцоў**

## **ПРАБЛЕМЫ АПТЫМІЗАЦЫІ ПРАЦЭСУ АДАПТАЦЫІ КУРСАНТАЎ ДА ВУЧОБЫ І СЛУЖБЫ Ё ВАЕННАЙ АКАДЭМІІ**

У псіхалагічнай нувуцы ХХ ст. шырокае развіццё атрымала канцэпцыя адаптацыі [10, с. 411]. Праблемай адаптацыі, звязанай з ваеннай службай, занепакоены замежныя і айчыныя вучоныя, што абумоўлена экстрэмальнасцю ўмоў дадзенага віду дзейнасці [5]. За апошнія дзесяцігоддзі ў айчынай псіхалогіі цікавасць да працэсу адаптацыі грунтоўна ўзрасла. Асноўным кантынгентам, які прыцягвае ўвагу даследчыкаў, з'яўляюцца курсанты ваенных ВНУ [1, с. 250–513].

Аналіз айчынай і замежнай псіхалагічнай літаратуры сведчыць, што погляды вучоных на праблему адаптацыі маюць рад супярэчнасцей. Разам з тым абагульненне найбольш правамерных поглядаў на псіхалогію адаптацыйнага працэсу дазваляе сфармуляваць асноўныя палажэнні падыходу да разумення дадзенай праблемы:

- функцыяніраванне шматузроўневай сістэмы, якая прыводзіць асобу да аптымальнай адпаведнасці з асяроддзем;
- актыўны, мэтанакіраваны характар, прыстававаны да новых умоў жыццядзейнасці, рашучую ролю ў якім іграе ўзровень гатоўнасці да выконваемых задач і матывацыйныя паводзіны асобы [5];
- выпрацоўка новых стэрэатыпаў, фіксаваных спосабаў паводзін на аснове перабудовы, уласцівасцей і якасцей асобы [5].

Адаптацыя курсантаў ваенных ВНУ – складаны, дынамічны, шматузроўневы і шматбаковы працэс перабудовы патрэбнасна-матывацыйнай сферы, набытых навыкаў, уменняў і прывычак, а таксама пашырэнне і паглыбленне арыентацыйнай асновы дзейнасці ў адпаведнасці з новымі задачамі, мэтамі, перспектывамі і ўмовамі іх рэалізацыі.

Аналіз літаратурных крыніц і вынікі нашага даследавання дазваляюць сфармуляваць палажэнне аб тым, што прафесійная арыен-

тацыя і прафесійны псіхалагічны адбор з'яўляюцца важнай сацыяльна-псіхалагічнай прадпасылкай паспяховай адаптацыі навучэнцаў ваеннай ВНУ да вучэбнага працэсу і службы. Эфектыўнае і мэтанакіраванае правядзенне дадзеных мерапрыемстваў дазваляе сфарміраваць жаданне, усвядомленую ўстаноўку, цікавасць, схільнасць і іншыя ўнутраныя прадпасылкі маладых людзей для прыняцця рашэння стаць афіцэрам. Даюць магчымасць адбраць у рады курсантаў кандыдатаў, якія маюць аптымальныя суадносіны прафесійна важных і асабістых якасцей, індыўідуальных псіхалагічных і тыпалагічных уласцівасцей.

Праведзены аналіз узаемазвязаных даных прафесійнага і псіхалагічнага адбору, а таксама профарыентацыі з вынікамі ходу адаптацыі курсантаў I курса да вучобы і службы ў арганізацыі навучальна-выхаваўчага працэсу даюць магчымасць выпрацаваць наступныя рэкамендацыі:

- правядзенне мэтанакіраванай і паслядоўнай работы па падтрымцы высокай матывацыі да выбранай прафесіі і спецыяльнасці;
- уздзеянне на станоўчыя псіхічныя станы з мэтай развіцця шырокіх сацыяльных матываў і перакананасці ў грамадскай значнасці дзейнасці афіцэра;
- ужыванне карэктных форм індыўідуальнай работы, накіраваных на пераадольванне дэструктыўнай фрустрацыі, няўпэўненасці і незадаволенасці;
- прытрымліванне талерантнасці ў выпадках неадэкватных паводзін, звязаных з нявопытнасцю і празмернай эмацыянальнай чуласцю;
- праяўленне эмпатыі;
- фарміраванне ўстаноўкі на беражлівыя адносіны да свайго фізічнага і псіхічнага здароўя;
- падтрымліванне самастойнасці, ініцыятывы і творчасці;
- стварэнне спрыяльнай псіхалагічнай атмасферы ў калектывах [8].

Прымаючы да ўвагі шырокі дыяпазон праблем, звязаных з працэсам адаптацыі курсантаў ваенных ВНУ, мэтазгодна разглядаць яго ў адзінстве сацыяльна-псіхалагічнага, дыдактычнага, службова-прафесійнага, бытавога і фізіялагічнага відаў адаптацыі [7].

Розныя віды адаптацыі могуць узаемадзейнічаць і выяўляцца адначасова. Адаптацыйны працэс навучэнцаў ваенных ВНУ да вучобы і службы праходзіць ва ўмовах адноснай сацыяльнай ізаляцыі, таму характэрныя і спецыфічныя сацыяльна-псіхалагічныя з'явы ў курсанцкіх падраздзяленнях праяўляюцца больш дакладна, чым у любых іншых калектывах. У сувязі з гэтым сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя курсантаў да вучобы і службы займае прыярытэтную пазіцыю ў іерархіі відаў дадзенага працэсу. Ваенныя даследчыкі А. У. Булгакаў і В. Г. Чайка справядліва сцвярджаюць, што «цэнтральное место в системе адаптационных потребностей человека занимает потребность его самоутверждения в системе межличностных отношений» [2, с. 21].

Разам з тым даследаванні паказваюць, што адной з найбольш складаных для курсантаў I курса з'яўляецца дыдактычная адаптацыя. Аб гэтым сведчыць вялікі працэнт першакурснікаў, штогод адлічваемых па прычыне непаспяховасці і нежадання вучыцца. Прычым існуе безумоўная тэндэнцыя росту гэтага паказчыка.

Дзеля вырашэння праблемы дыдактычнай адаптацыі неабходна стварэнне відавочных умоў, пры якіх навучэнцы з першых дзён прывыкаюць старанна працаваць, эканомна выкарыстоўваць свой час, выконваць вучэбныя задачы.

Спецыфіка вучобы і службы ў ваенных ВНУ, а таксама ўзаемаадносін у курсанцкіх калектывах складаюцца з таго, што аптымальны ўзровень дыдактычнай адаптаванасці асобы з'яўляецца сродкам самасцвярджэння ў сістэме міжасобасных зносін. Гэта і прыводзіць да аптымальных суадносін мэт і каштоўнасцей суб'екта і аб'екта адаптацыі, гэта значыць да сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі [7].

Праведзенае намі даследаванне выявіла, што дзеля стварэння сацыяльна-псіхалагічных умоў адаптацыі курсантаў да вучобы і службы неабходна наступнае: аптымальнае планаванне вучэбнага працэсу з улікам сацыяльна-псіхалагічных асаблівасцей навучэнцаў і навучальных падраздзяленняў; правядзенне спецыяльных заняткаў дзеля аказання дапамогі ўчарашнім школьнікам у прыстасаванні да вышэйшых навучальных устаноўчых форм, метадаў выкладання і кантролю за засваеннем ведаў; павышэнне ўзроўню інфармацыйнага забеспячэння навучальнай і службовай дзейнасці; развіццё здольнасці ў курсантаў да рэфлексіі [7].

Навуковая арганізацыя навучальнага працэсу на I курсе прызначана паскорыць адаптацыю курсантаў да форм навучання ў вышэйшых навучальных установах, змякчыць сітуацыі псіхічнага і фізічнага напружання і навучыць першакурснікаў не толькі прафесійным уменням і навыкам, але і культуры разумовай працы, правілам сістэматычнай і прадуктыўнай разумовай дзейнасці. Павышэнне эфектыўнасці навучання курсантаў I курса без шкоды для іх здароўя і працаздольнасці патрабуе стварэння такой мадэлі вучэбнага працэсу, каб зрабіць яго больш прадуктыўным і эканамічным з пункту гледжання энергетычных затрат арганізма, псіхалагічных уласцівасцей і маральных якасцей асобы.

Вопыт апошніх дзесяцігоддзяў пацвярджае, што для навучэнцаў першых курсаў ВНУ эфектыўную ролю ў дыдактычнай адаптацыі адыгрывае вывучэнне асноў навуковай арганізацыі разумовай працы. У рамках нашага даследавання для падраздзялення курсантаў эксперыментальнай групы быў уведзены курс «Асновы арганізацыі навучальнага працэсу».

Мэты заняткаў – азнаямленне курсантаў з сістэмай арганізацыі вучэбнага працэсу ў акадэміі, асновамі ведаў па навуковай арганізацыі разумовай працы ў ВНУ; выпрацоўка ў навучэнцаў пачатковых навыкаў у рабоце на асноўных відах вучэбных заняткаў і пры падрыхтоўцы да іх. Пры правядзенні дадзенага курса рабіўся акцэнт на стварэнне ў першакурснікаў нефармальна-адносін да планавання і арганізацыі самастойнай работы.

Паспяховасць пераадолення дыдактычных цяжкасцей удзельнікамі эксперыменту, а таксама высокая адзнака імі эфектыўнасці і неабходнасці правядзення вызначаных заняткаў (каля 90 % навучэнцаў выказалі думку, што вывучэнне дадзенага курса прынясе значную карысць у вучобе) даюць падставу меркаваць, што ўвядзенне гэтай навучальнай дысцыпліны стварае адну з сацыяльна-псіхалагічных умоў для паспяховай адаптацыі курсантаў да вучэбнага працэсу і службы ў акадэміі.

Адной з важных умоў паспяховай адаптацыі з'яўляецца планаванне вучэбнага працэсу з улікам сацыяльна-псіхалагічных асаблівасцей навучэнцаў і вучэбных падраздзяленняў. Планаванне вучэбнага працэсу ўяўляе сукупнасць шэрага паслядоўных мерапрыемстваў. Адным з іх з'яўляецца планаванне раскладу вучэбных заняткаў, якое канкрэтызуе патрабаванні вучэбных планаў і праграм ваенных ВНУ, кваліфікацыйных характарыстык, адпаведных прафесіяграм.

Інтэнсіўнасць праходжання вучэбных дысцыплін, неабходнасць іх лагічнай паслядоўнасці, рацыянальнае размеркаванне і чарга-

ванне тэарэтычных, практычных, самастойных і кантрольных відаў заняткаў, якія патрабуюць моцнага разумовага і эмацыянальнага напружання, з заняткамі, дзе шмат фізічных нагрузак, мяркуюць пры планаванні раскладу прытрымлівання і ўліку псіхафізіялагічных асаблівасцей, дынамікі разумовай і фізічнай працаздольнасці чалавека.

Распрацоўка раскладу заняткаў для курсантаў I курса з'яўляецца сродкам кіравання нагрузкай і аднаўлення адаптацыйных магчымасцей асобы. Нагрузка і аднаўленне – узаемазвязаныя бакі адзінага працэсу жыццяздзейнасці. Дадзенае становішча вызначае неабходнасць планавання аднаўленчых мерапрыемстваў у вучэбнай дзейнасці. Пры гэтым важна ўлічваць «возможности вспомогательных (двигательных и психологических) средств восстановления в устранении общего и локального утомления, обусловленного учебной нагрузкой» [9, с. 62].

Даследаванне сведчыць, што ў ходзе планавання раскладу вучэбных заняткаў для курсантаў I курса неабходна паходзіць з шэрага палажэнняў.

1. Існуюць розныя віды стомленасці: фізічная, сенсорная, разумовая, эмацыянальная. Вылучаюць і нервова-псіхічную стомленасць. Апошняя абумоўлена парушэннямі цэнтральнай нервовай рэгуляцыі, да якой можа прывесці напружаная разумовая дзейнасць, цяжкая і аднастайная мышачная праца, адсутнасць свечасовага адпачынку, адмоўныя эмоцыі, псіхалагічная несумяшчальнасць членаў групы. «Нервно-психическое утомление исчезает, если одна утомляющая деятельность сменяется другой, при изменении обстановки, эмоционального напряжения, мотивационного настроения» [9, с. 66]. Падзяляючы дадзены пункт глджання, адзначым, што ў рамках раскладу заняткаў (асабліва вучэбнага дня) аднаўленне энэргетычных рэсурсаў навучэнца адбываецца за кошт змены вышэйпералічаных відаў стомленасці.
2. Станоўчыя эмоцыі падаўляюць пачуццё зморанасці, здымаюць стомленасць [9, с. 66]. Пазнавальны інтарэс – праяўленне станоўчых, эмацыянальна афарбаваных адносін да аб'екта ці з'явы. Пры наяўнасці ўстойлівай матывацыі да выбранай прафесіі вывучэнне вучэбнай дысцыпліны, не пасрэдна звязанай са спецыяльнасцю, выклікае станоўчыя эмоцыі, актыўнасць, творчасць; пры гэтым нават у стане стомленасці можа адбывацца актыўны працэс атрымання і авалодання ведамі.

3. Эфектыўнасць дзейнасці курсантаў залежыць ад дынамікі разумовай і фізічнай працаздольнасці. Дадзеную дынаміку ва ўмовах ВНУ неабходна ўлічваць у рамках раскладу заняткаў на працягу вучэбнага дня, тыдня, семестра [6, с. 65].

4. Якасць успрымання, перапрацоўкі, засваення, запамінання вучэбнай інфармацыі навучэнцамі абумоўлена інтэнсіўнасцю выкладання дысцыплін і прытрымлівання аптымальных інтэрвалаў паміж заняткамі па адной дысцыпліне, а таксама паміж вызначанымі відамі заняткаў.

Акрамя таго, пры планаванні раскладу заняткаў трэба ўлічваць погляды прафесарска-выкладчыцкага саставу і курсантаў аб эфектыўнасці выкарыстання і размеркавання вучэбнай нагрузкі.

Улічваючы сфармуляванае становішча, якое пацверджана ў ходзе псіхалагічнага даследавання, а таксама патрабаванні нарматыўных дакументаў, якія рэгламентуюць планаванне вучэбнага працэсу ў ваенных ВНУ, уяўляецца магчымым стварыць аптымальную мадэль раскладу заняткаў для курсантаў I курса. Для яе стварэння неабходна ўлічваць наступныя рэкамендацыі па планаванні:

- прафілюючая дысцыпліна (згодна спецыяльнасці) – першая пара заняткаў;
- складаная агульнаадукацыйная дысцыпліна (фізіка, вышэйшая матэматыка і інш.) – другая пара заняткаў;
- фізічная і страявая падрыхтоўка – трэцяя пара заняткаў;
- кантрольныя віды заняткаў – другая, трэцяя пара гадзін;
- інтэрвал паміж семінарам (кантрольным відам заняткаў) і лекцыяй па дадзенай тэме – тры-чатыры дні;
- лекцыі – першая, другая пара (не болей дзвюх);
- чаргаванне на працягу дня, а таксама тыдня сацыяльна-гуманітарных, агульнанавуковых, агульнапрафесійных, агульнаваенных і спецыяльных дысцыплін;
- інтэнсіўнасць праходжання дысцыплін – не больш за чатыры заняткі на тыдзень;
- аўторак, серада, чацвер – самыя спрыяльныя дні для засваення складанага тэарэтычнага матэрыялу і правядзення бягучага, а таксама падагульняльнага кантролю ведаў [8].

Адной з важных сацыяльна-псіхалагічных умоў адаптацыі курсантаў да вучэбнага працэсу і службы з'яўляецца інфармацыйнае забеспячэнне. Як чалавек для забеспячэння сваёй жыццяздольнасці і ажыццяўлення жыццяздзейнасці не можа існаваць без атрымання вызначанай інфармацыі і з самага нараджэння так ці

інакш звязаны з працэсам адаптацыі, так і адаптацыя не можа паспяхова праходзіць без інфармацыі пра асяроддзе, якое змянілася ці змяняецца. Менавіта таму любы адаптацыйны працэс пачынаецца з атрымання суб'ектам інфармацыі пра яго.

У мэтах паскарэння адаптацыі курсантаў да вучобы і службы неабходна праводзіць іх падрабязнае азнаямленне з гісторыяй і традыцыямі Ваеннай акадэміі, яе роляй у забеспячэнні арміі кваліфікаванымі спецыялістамі, навуковымі дасягненнямі, што забяспечваюць эмацыянальную афарбоўку станоўчай матывацыі першакурснікаў да вучобы. Для больш хуткай арыентацыі курсантаў на тэрыторыі ваеннага гарадка рэкамендуецца ў пачатковы перыяд навучання азнаёміць іх з размяшчэннем вучэбных корпусаў, кафедраў, бібліятэк, спартыўнай базы. На занятках па асновах арганізацыі вучэбнага працэсу першакурснікам мэтазгодна даць вызначаныя веды пра структуру акадэміі, функцыі аддзелаў і службаў. У даступным плане навучэнцам абавязкова раскажаць пра парадак і механізм арганізацыі вучэбнага працэсу. Усё гэта дазволіць ім адчуць сябе элементам вялікай складанай сістэмы, адчуць адказнасць за сваю ролю ў ёй.

Маладых людзей неабходна праінфармаваць аб тым, як вядзецца падрыхтоўка афіцэраў па выбранай спецыяльнасці, азнаёміць з кваліфікацыйнымі характарыстыкамі, у якіх утрымліваецца пералік і апісанне агульных і спецыяльных ведаў, уменняў, навыкаў, асобных якасцей, неабходных для паспяховага выканання вызначанай прафесійнай дзейнасці. Кожны курсант у індывідуальным парадку павінен азнаёміцца з вучэбным планам па сваёй спецыяльнасці на ўвесь перыяд навучання, атрымаць адказ на цікавыя пытанні, мець магчымасць зрабіць неабходныя запісы ў асабісты план. Інфармацыя гэтакага роду дае магчымасць ажыццяўляць перспектыўнае і аперацыйнае планаванне вучэбнай і службовай дзейнасці.

Уяўляецца магчымым кожнага камандзіра аддзялення і намесніка камандзіра ўзвода на першых курсах на працягу навучальнага года забяспечваць надрукаваным раскладам заняткаў.

Выкананне дадзеных рэкамендацый, канструктыўнае значэнне якіх даказана ў ходзе эксперыментальнага даследавання, спрыяе фарміраванню відавочнай інфармацыйнай атмасферы, якая дапамагае курсантам-першакурснікам разабрацца ў спецыфіцы патрабавання новага асяроддзя, арыентавацца ў сваіх найбліжэйшых і далейшых задачах.

Адным з намераў забеспячэння аптымізацыі адаптацыйнага працэсу курсантаў да вучобы і службы з'яўляецца развіццё ўзроўню

рэфлексіі навучаемых. Чалавек, які валодае рэфлексіяй, можа рэгуляваць свае дзеянні, кантраляваць сябе як на стадыі планавання сваіх дзеянняў, так і ў час іх здзяйснення. Здольнасць да адаптацыі можа быць рэалізавана толькі на аснове дастаткова ўстойлівага адэкватнага ведання сябе, што дае магчымасць пастаянна параўноўваць свае магчымасці з патрабаваннямі сітуацыі, суадносіць свае паводзіны са спадзяваннямі іншых людзей. Для эфектыўнай адаптацыі і дасягнення яе аптымальнага ўзроўню неабходна адэкватнае ўспрыманне сябе і акружэння [3, с. 191]. Скажонае або недастаткова развітое ўяўленне аб сабе вядзе да парушэння сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі [11, с. 31]. Узровень і характар самаадзнакі асобы характарызуе здольнасць яе да рэфлексіі ў тых або іншых сітуацыях. Калі рэфлексію разглядаць у двух аспектах – эмацыянальна-пачуццёвым і рацыянальным, то развіццё рацыянальнага ўзроўню, як уяўляецца, магчыма шляхам сістэматычнага стварэння выпадкаў, у якіх суб'ект вымушаны ацэньваць і аналізаваць сябе.

Самаадзнака ступені цяжкасці і стан камфортнасці ў працэсе той ці іншай дзейнасці з'яўляюцца найбольш важнымі крытэрыямі ўзроўню адаптаванасці асобы. Дадзены паказчык рэкамендуецца выяўляць у час індывідуальных размоў з курсантамі і ў працэсе анкетавання. Анкетныя апытанні мэтазгодна праводзіць па вучэбных узводах у асобным класе ці пакоі адпачынку. Перад пачаткам мерапрыемства з групай трэба правесці размову, мэтай якой з'яўляецца стварэнне станоўчай эмацыянальнай атмасферы ў аўдыторыі, фарміраванне ў рэспандэнтаў устаноўкі на шчырыя і верагодныя адказы. Для павышэння верагоднасці адказаў на пытанні анкетны дапускаецца ананімнасць абследавання. Такага роду мерапрыемствы арганізуюцца перыядычна, як пацвярджаюць нашы даследаванні, падахвочваюць зірнуць на самога сябе, на свае магчымасці і здольнасці нават тых людзей, якія ніколі не займаліся самааналізам, саманазіраннем, самасправаздачай. Акрамя таго, вынікі анкетных апытанняў дапамогуць камандзірам, прафесарска-выкладчыцкаму саставу мець верагодную інфармацыю пра асаблівасці праходжання адаптацыі курсантаў да вучобы і службы і на яе аснове ўносіць карэктывы ў арганізацыю вучэбна-выхаваўчага працэсу першакурснікаў.

У мэтах развіцця рэфлексіі вывучэнцаў мэтазгодна ў рамках вывучэння дысцыпліны «Беларуская мова» напісанне сачыненняў на тэмы, накіраваныя на самааналіз асабістых дасягненняў у вучобе і службе, выяўленне

сваёй ролі ў калектыве, адносіны да таварышаў па падраздзяленні і ацэнку адносін таварышаў да сябе. Дадзенае мерапрыемства, якое вырашае і вучэбная задача, развівае ў курсантаў здольнасць ацэньваць сябе з асабістага і калектыўнага пунктаў гледжання.

Вынікі і рэкамендацыі, выкладзеныя у гэтым артыкуле, апрабаваны ў ходзе практычнага даследавання, якое пацвердзіла мэтазгоднасць правядзення звязаных з ім мерапрыемстваў. Вынікі даследавання сведчаць, што паспяховасць адаптацыі курсантаў, сацыяльна-псіхалагічны від якой іграе рашучую ролю ў іх службава-прафесійным станаўленні, вызначаецца эфектыўнасцю правядзення прафарыентацыі, прафесійнага псіхалагічнага адбору і аптымізацыяй вучэбнага працэсу, службы і другіх сацыяльна-псіхалагічных умоў.

### ЛІТАРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Помогайбин В. Н., Пошивалкин О. А. Методологические проблемы военно-психологических исследований: обзор диссертаций – XX век. М., 2000.
2. Булгаков А. В., Чайка В. Г. Социально-психологическая помощь офицерам в ходе структурных преобразований Вооруженных Сил России: учеб. пособие. М., 2001.
3. Воинский труд: наука, искусство, признание: монография / С. П. Гатилов [и др.]; под ред. Л. Г. Лаптева. М., 1998.
4. Кандыбович Л. А. Психологические проблемы формирования профессиональной готовности курсантов вузов Войск противовоздушной обороны страны к службе в частях. М., 1980.
5. Кандыбович Л. А., Кравцов И. А. Проблемы адаптации: история и современность // Актуальные проблемы профориентации и профадаптации: сб. науч. ст. / под науч. ред. А. М. Кухарчук, Л. Ф. Мирзояновой. Барановичи, 2004. С. 66–77.
6. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы. Киев; Одесса, 1978.
7. Кравцов И. А. Дидактический аспект социально-психологической адаптации курсантов к учебе и службе в Военной академии // Белорусский психологический журнал. 2004. № 3. С. 43–50.
8. Кравцов И. А. Оптимизация процесса адаптации курсантов к учебе и службе: учеб.-метод. пособие. Мн., 2005.
9. Купчинов Р. И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи: пособие для преп. и кураторов сред. спец. и высш. учеб. заведений. Мн., 2004.
10. Лихи Т. История современной психологии. 3-е изд. СПб., 2003.
11. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. М., 2003.

### SUMMARY

*Optimization of the process of cadets' adaptation to studies and service at the Military Academy is determined by the effectiveness of vocational-oriented education and by the efficiency of the occupational and psychological selection of officer candidates as well as by the arrangement of certain conditions for social and psychological adaptation of aspirant officers to their future training and employment activity. The research outcomes and the conclusions presented in the article have been put to an evaluation test as a part of the study that fortified the expediency of carrying out of the related activities.*

УДК 159.922.736.3

Н. А. Красуцкая

## АСАБЛІВАСЦІ ПРАЯЎЛЕННЯ НАСТОЙЛІВАСЦІ Ў ДЗЯЦЕЙ ШАСЦІГАДОВАГА ЎЗРОСТУ Ў ГУЛЬНІ

Неабходнасць глыбокага і ўсебаковага вывучэння праблемы праяўлення настойлівасці ў дзяцей абумоўлена аб'ектыўнымі заканамернасцямі валявога развіцця асобы. У сістэме традыцыйнай школьнай адукацыі гэта валявая якасць часта складаецца стыхійна. Атрыманы вынік не заўсёды адпавядае максімальна магчымаму ўзроўню развіцця настойлівасці ў канкрэтнага дзіцяці. Недастаткова развітая настойлівасць у дзяцей шасцігадовага ўзросту з'яўляецца адной з прычын цяжкасцей у навучанні (Л. І. Бажовіч, Н. І. Гуткіна, І. В. Імедадзэ, Я. Л. Каламінскі, Л. А. Панько, Н. А. Цыркун, І. І. Шчарбініна).

У сувязі з напружанасцю вучэбнага працэсу, з ростам нервовага і псіхічнага стамлення школьнікаў пошук зручных шляхоў вывучэння і развіцця настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту набывае тэарэтычную і практычную значнасць для псіхалага-педагагічнай навукі. Гульня з'яўляецца вядучым станам дзейнасці для дзяцей шасцігадовага ўзросту (Л. С. Выгоцкі, А. Н. Лявонцеў, Д. Б. Эльконін), стымулам, сродкам пераадолення грунтоўных цяжкасцей небажучым для дзіцяці шляхам (Т. Ф. Іванова, Н. А. Клімовіч, М. В. Мацюхіна, Н. В. Самавукіна). Праблема праяўлення і развіцця настойлівасці ў гульні разглядаецца ў даследаваннях А. І. Выгоцкага, А. І. Голубевай,

Т. Ф. Івановай, Т. С. Канарэвай, М. В. Мацюінай, Н. А. Цыркун. Аднак спецыяльна яна не вывучалася і мае патрэбу ў распрацоўцы.

Актуальнасць, навізна, тэарэтычная нераспрацаванасць акрэсленай праблемы, адсутнасць спецыяльнай літаратуры і практычнага вопыту арганізацыі і правядзення гульняў з мэтай вывучэння і развіцця настойлівасці дзяцей шасцігадовага ўзросту вызначылі выбар тэмы нашага даследавання. Гіпотэзай было меркаванне, што існуюць якасныя адрозненні ў праяўленні настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту ва ўмовах адзіночнай, парнай і групавой гульняў.

У даследаванні выкарыстоўваліся наступныя метады: натуральны эксперымент канстатуючага характару; адкрытае, уключанае, накіраванае, несхематызаванае назіранне; размова; метадыка сацыяметрыі Я. Л. Каламінскага, метадыка самавызначальнага шкаліравання і экспертных адзнак, аўтарская метадыка Н. А. Клімовіч «Выратуй таго, хто тоне»; пры дапамозе інтэрпрэтаванага пакета статыстычных праграм «Статыстыка 5.0» выконвалася статыстычная апрацоўка эмпірычнага матэрыялу; выкарыстоўваліся метады апісальнай статыстыкі;  $\chi^2$ -крытэрыі Пірсана.

М. Д. Левітаў, В. В. Развінава, В. І. Селіванаў, В. К. Катырла звярталі ўвагу на тое, што праяўленні настойлівасці дзяцей дашкольнага ўзросту звычайна звязаны з сітуацыямі. Сустракаюцца дзеці, у якіх настойлівасць з'яўляецца больш пастаяннай рысай. Але нельга быць упэўненым у тым, што дзіця не адцягне ўвагу ад справы, у якую яно пагрузілася, пад дзеяннем новага, яркага і прывабнага ўражання.

Намі вырашана, што ў даследаванні мэтазгодна падыходзіць да вывучэння настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту як валявой якасці, якая выступае канкрэтнай асаблівасцю праходжання валявых дзеянняў. Гэтыя дзеянні характарызуюцца сітуацыйным праяўленнем (працэсуальны аспект, характэрны для фармальна-дынамічнага падыходу). Такім чынам, метадалагічнай асновай тэарэтычнага абагульнення і эксперыментальнага даследавання стаў дзейнасны падыход да вырашэння праблемы ў рэчышчы ідэй А. М. Лявонцева і фармальна-дынамічны падыход.

Настойлівасць намі разглядалася як валявая якасць, якая праяўляецца ў здольнасці доўгі час накіроўваць і кантраляваць паводзіны ў адпаведнасці з вызначанай мэтай. Пры гэтым не паніжаць энергіі ў барацьбе з навакольнымі і ўнутранымі перашкодамі рознай ступені цяжкасці, не адступаць ад вызначанай мэты, быць здольным даводзіць пачатае да канца, дабівацца здзяйснення сваёй мэты.

Гульня ў ходзе даследавання разглядалася як вядучы від дзейнасці дашкольнікаў. Яна дазваляе ва ўяляемым, умоўным становішчы рэалізаваць патрэбу і нерэалізуемыя ў наяўнасці жаданні таго, хто гуляе. Гульня мае структурнае ўпарадкаванне, якое інтэгруе падструктуры: стан гульні, гульнявыя зносіны, гульнявую дзейнасць, нейтральнасць у стасунку да зместу. Цячэ ў прасторы і часе (гульнявым, абумоўленым). Падпарадкоўваецца правілам (скрытым ці наяўным). Мэта заключана ў ёй самой (працэсуальнае задавальненне), вынікам можа быць выйгрыш (пройгрыш). Рэпрэзентатыўная (заўжды гуляюць у нешта; гульнявая дзейнасць можа рэалізаваць праз сябе нешта апрыёрна, да набыцця вопыту зададзенае; у гульнявым узаемадзеянні гульцы выяўляюць свае магчымасці, патрэбы, жаданні, індывідуальнасці). Гульня варыятыўная (магчымасць узнавіць гульню ў іншым варыянце правядзення). Яна сімвалічная (у дзіцячай гульні цацка сімвалізуе свой рэальны правобраз; на рэальныя прадметы дзіця пачынае глядзець вачыма гульца, які задумаў сваю гульню і падбірае прыдатны гульнявы інвентар. Гульня цыклічная (гульнявы цыкл працягваецца да выйгрыша (пройгрыша), далей ідзе змена функцый удзельнікаў гульні, паўтарэнне гульнявога цыкла). Гульня свабодная (дазваляе адчуць незалежнасць ад навакольных, падчас непрыемных раздражняльнікаў, ад дыктату іншых людзей, ад утылітарных мэт; гульня не дыктуецца фізічнай неабходнасцю або маральным абавязкам; яна дае дзіцяці магчымасць выконваць дзеянні, недаступныя яму ў рэчаіснасці).

Для правядзення эксперыменту мы выкарыстоўвалі метадыку Н. А. Клімовіч «Выратуй таго, хто тоне», вызначаную для выяўлення ўзроўню настойлівасці дзяцей шасцігадовага ўзросту ў гульні. Метадыка прадугледжвае такія гульнявыя ўмовы, у якіх дзіця здзяйсняе паспяховыя гульнявыя дзеянні (накідванне выратавальных кругоў на калок) і такім чынам складае для сябе магчымасць перайсці на больш складаную пазіцыю, сам ускладняе гульнявы працэс, сам выбірае новую перашкоду, павялічвае адлегласць ад сябе як Выратавальніка да «рукі тапельца», на якую ён рупліва накідвае «выратавальныя кругі». Гэтая сітуацыя выклікае ў шасцігадовага дзіцяці барацьбу матываў: застацца на ранейшай пазіцыі («возера»), дзе параўнальна лёгка гулец можа выратаваць «людзей» ад гібелі альбо перайсці на пазіцыю («мора»), якая патрабуе праяўлення найвышэйшых валявых намаганняў, сканцэнтраванасці і настойлівасці пры жаданні «выратаваць таго, хто тоне». Узровень складанасці гульнявога задання залежыць ад адлегласці паміж гульцом і калоч-

кам. Адсутнасць поспеху, падтрымкі з боку выхавальніка, знікненне цікавасці да гульнявога працэсу, няўменне ўзаемадзейнічаць з дзецьмі ў парнай і групавой гульнях, стомленасць таксама паўстаюць перашкодамі да дасягнення гульнявой мэты. Ва ўсіх выпадках эксперыментатар падкрэслівае, што перад дзіцею стаіць асноўная задача: атрымаць стаючы гульнявы вынік, гэта значыць, выйграць.

Пры правядзенні парнай гульні для пары дзяцей ставіцца таксама мэта выйграць. Калі праводзяць групавую гульню, то тлумачаць гульцам, што яны гуляюць не толькі за сябе, а кожны за ўсіх членаў групы; што адзначаецца агульны калектыўны вынік, які, па магчымасці, павінен быць выйгрышным. Дзецям даецца магчымасць самім сумесна вызначаць мэту сваіх наступных дзеянняў і сумесна дасягаць яе, праяўляць індывідуальны ўзровень настойлівасці, актыўнасці і адказнасці ў працэсе гульнявога ўзаемадзеяння.

Аналіз літаратуры і атрыманыя эксперыментальныя даныя дазволілі выявіць гульнявыя ўмовы, якія спрыяюць развіццю настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту; рэкамендуюць улічваць якасныя адзнакі, заснаваныя на структуры валявога дзеяння: *адносіны да гульнявой мэты* (пастаноўка, усведамленне, прыняцце мэты, праяўленне намаганняў у дасягненні пастаўленай мэты пры ўскладненых умовах; канцэнтрацыя на дасягненні гульнявой мэты, утрыманне яе ў памяці, дасягненне мэты), *самакантроль, вербальныя праяўленні* (прысутнасць канкрэтных, дамоўленых, абавязковых для ўсіх удзельнікаў гульні правілаў і падпарадкаванне ім); *унутраны локус кантролю; вербальнае ўздзеянне* (славеснае падбадзёрванне (ганьба), самаўнушэнне, настройванне на поспех і нястомленасць у гульні, паляпшэнне выніковасці); *узровень дамаганняў* (пазітыўныя адносіны да ўскладненых умоў гульні; адсутнасць баязлівасці страт і пагаршэння статусу); *зацікаўленасць гульні, падтрымка матывацыі на патрэбным узроўні, узмацненне яе пры неабходнасці* (прыватнасць самога гульнявога працэсу, цікавасць гульнявога матэрыялу, прымяненне розных спосабаў гульнявых дзеянняў, выкарыстанне новых матываў для ўтрымання цікавасці да гульні і дасягнення мэты, актыўнае прыцягненне ўвагі значных людзей (дарослых, дзяцей), у парнай ці групавых гульнях, наяўнасць узору настойлівых (ненастойлівых) паводзін, трываласць гульні); *перашкоды* (складанасць гульнявых задач і мэт; працягласць гульні; знікненне зацікаўленасці да дзеянняў, новая цікавасць, патрэба, што адцягваюць ад дасягнення гульнявой мэты; фізічная і псіхічная стомленасць,

нізкае майстэрства гульца ці напарніка; няўменне ўзаемадзейнічаць у гульні; тэмп (хуткі, марудны) як перашкода; няўменне ўтрымліваць мэту перад «унутраным позіркам»; няўпэўненасць у сваёй моцы ці неадэкватная адзнака яе; перашкоды павінны быць пераадольнымі, адпавядаць актуальным і бліжэйшым магчымасцям дзіцяці, свядомае рэгуляванне затрат сіл пры пераадольванні знешніх і ўнутраных перашкод).

На аснове колькаснай адзнакі вынікаў умоўна выяўлены чатыры тыпы паводзін гульцоў:

- 1 – з высокім узроўнем праяўлення настойлівасці;
- 2 – з праяўленнем настойлівасці вышэй сярэдняга ўзроўню;
- 3 – з праяўленнем настойлівасці ніжэй сярэдняга ўзроўню;
- 4 – з нізкім узроўнем праяўлення настойлівасці.

Дзеці размяркоўваюцца па чатырох групах (тыпах) у суадносінах з тым, які ўзровень настойлівасці яны праяўляюць у працэсе гульні пад уздзеяннем выніковасці (станоўчай ці адмоўнай). Крытэрыем адзнакі выніковасці паводзін дзяцей у гульні з'яўляюцца балы, набраныя дзіцею у гульні. У ходзе эксперыменту былі вызначаны якасныя характарыстыкі тыпаў паводзін дзяцей шасцігадовага ўзросту ў гульні:

У цэлым *1 і 2 тыпы паводзін* характарызуюцца: засяроджваннем на дасягненні гульнявой мэты (дзеці памятаюць аб ёй на працягу ўсёй гульні без напаміну); настройваннем сябе на поспех, верай у свае сілы (прысутнічаюць падбадзёрванні); строгім выкананнем правілаў гульні; пазітыўнымі адносінамі да ўскладнення гульні (пераважае гульня на 2 пазіцыі, стабільнасць, рэдка замяняюць пазіцыю); высокай станоўчай выніковасцю (арыентаваныя на вынік); унутраным локусам кантролю (пры тлумачэнні прычын няўдач); самакантролем (каменціраванне дзеянняў); смеласцю (часта не баяцца кепскіх накідванняў, памылак); зацікаўленасцю сюжэтам, працэсам і вынікам гульні; магчымасцю падтрымаць на патрэбным узроўні, умацаваць пры неабходнасці матывацыю, варыятыўнасцю паводзін, магчымасцю эксперыментавання, шукаць новыя спосабы гульнявых дзеянняў; працягласцю гульні.

*3 і 4 тыпы паводзін* характарызуюцца: «дрэннай памяццю» (гульнявая мэта можа знікаць, падменьвацца іншай, дзеці перыядычна ўспамінаюць аб ёй); балаўствам; знешнім локусам кантролю (пры тлумачэнні прычын няўдач); адсутнасцю настройвання сябе на поспех, веры ў свае сілы; частым парушэннем правілаў гульні (скрытым ці наяўным, адкрытым); адмоўнымі адносінамі да ўскладнення гульні (перавага гульні на 1 пазіцыі або нестабільнасць: частая змена пазіцыі); нізкай

станоўчай выніковасцю (арыентаваны на вынік, калі-нікалі вядуць падлік вынікаў, цікавасцю не толькі сваімі вынікамі, але і вынікамі іншых); адсутнасцю пастаяннага самакантролю (баяцца невыніковых накідванняў, памылак); сюжэт іх стамляе адзінаобразнасцю, а падтрымаць на патрэбным узроўні, умацаваць пры неабходнасці матывацыю не спрабуюць, не эксперыментуюць, гуляюць шаблонна, не шукаюць новыя спосабы гульнявых дзеянняў, маюць нястачу ў падтрымцы збоку ў любой пазітыўнай форме праяўлення; кароткачасовасцю гульні.

Дзеці шасцігадовага ўзросту ва ўмовах групавой гульні праяўляюць высокую і вышэй за сярэдні ўзровень настойлівасць часцей (40 %

ад агульнай колькасці гульцоў), чым ва ўмовах адзіночнай і парнай гульні (34 % і 33 %).

У цяжкім гульнявым становішчы, якое патрабуе валявых намаганняў у дасягненні гульнявой мэты, дзеці шасцігадовага ўзросту праяўляюць настойлівасць нізкага і ніжэй за сярэдні ўзрост.

#### SUMMARY

*Consider are types dependence of persistence of children of six-years, definition over use of the methodic N. A. Klimovich «Save drown». Describe the conditions in game, when assisted manifestation of persistence. Established the fact's: in single game and game in pairs children of six-years are manifestation of persistence lower than in game in group.*

УДК 159.937.5–053.4:78

**А. В. Бандарчук**

## **АСАБЛІВАСЦІ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗНОСІН МУЗЫЧНАГА КІРАЎНІКА З ДЗЕЦЬМІ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ**

**Х**арактэрнай асаблівасцю сучаснага развіцця выхаваўча-адукацыйнай сістэмы з'яўляецца яе гуманізацыя. Дадзеная тэндэнцыя абумоўлівае актуальнасць праблемы педагагічных зносін. Заснавальнік педагагічнай псіхалогіі К. Д. Ушынскі пісаў, што ў выхаванні ўсё засноўваецца на асобе выхавальніка, таму што выхаваўчая сіла выліваецца толькі з жывой крыніцы чалавечай асобы [1]. Адметную ролю асобы педагога, яго зносін з дзецьмі ў іх псіхічным развіцці адзначаюць як сучасныя, айчынныя, так і замежныя даследчыкі [2–4 і інш.]. У апошнія гады навукоўцы справядліва ўказваюць на важную ролю педагагічных зносін ва ўмацаванні псіхалагічнага здароўя дзяцей [5 і інш.], што абумоўлівае неабходнасць працоўкі эфектыўнага стылю дзейнасці. І не выпадкова, што ў цяперашні час многія даследчыкі звяртаюцца да праблемы індывідуальнага стылю педагагічных зносін [6–7 і інш.]. Разам з тым амаль не даследаваны індывідуальны стыль зносін музычнага кіраўніка з дзецьмі дашкольнага ўзросту. Не вивучана выкарыстанне ім вербальных і невербальных спосабаў зносін з выхаванцамі ў працэсе кіраўніцтва дзіцячай музычнай дзейнасцю. Яе важнасць для развіцця асобы дашкольніка абумоўлена як псіхалагічнымі характарыстыкамі дзяцей дадзенага ўзросту, так і спецыфікай музычнага мастацтва (Б. В. Асаф'еў, Я. В. Назайкінскі, Б. М. Цяплоў, Н. А. Вятлугіна, В. П. Радынава, К. У. Тарасава, А. В. Кенеман, Е. А. Панько, А. Л. Гуткоўская, А. Р. Рэмізоў-

ская, Л. С. Хадановіч; К. Орф, З. Кодай і інш.).

Мэта нашага даследавання – вивучэнне асаблівасцей прафесійных зносін музычных кіраўнікоў з дзецьмі старэйшага дашкольнага ўзросту. У ходзе даследавання выкарыстоўваўся комплекс метадаў, які ўключаў назіранне, ацэначнае шкаліраванне, кантэнт-аналіз характарыстык дзяцей, тэсціраванне, анкеціраванне, метады статыстычнай апрацоўкі Фішэра.

На аснове аналізу спецыяльнай літаратуры і папярэдняга аналізу зносін музычных кіраўнікоў з дзецьмі на занятках была распрацавана праграма назірання, якая дазваляла фіксаваць вербальныя і невербальныя ўздзеянні педагога. Пры распрацоўцы праграмы ўлічваліся матэрыялы конкурсу музычных кіраўнікоў, непасрэдных назіранняў і аналізу відэазапісаў музычных заняткаў. У дадзеным артыкуле мы прыпынімся на выніках даследавання прамых і ўскосных вербальных уздзеянняў.

Пад прамымі ўздзеяннямі педагога разумеюцца такія, што прама звернуты да выхаванца, так ці інакш тычацца яго паводзін і ўзаемаадносін. Пад ускоснымі – уздзеянні праз іншых асоб, адпаведную арганізацыю сумеснай дзейнасці пры дапамозе гульні, узятай на яе выхаванцам ролі [8].

Да прамых уздзеянняў намі былі аднесены наступныя: паведамленне інфармацыі; тлумачэнне, указанне, рэпрадуктыўнае і праблемнае пытанне; адказ на пытанне; рэпрадуктыўнае і творчае заданне; параўнанне; абагульненне; дапамога; дапаўненне і ўдакладненне; напамін; падказка; парада; просьба; папярэджанне аб



магчымых памылках; наўмыснае дапушчэнне памылкі; стымуляванне ўзаемадапамогі паміж дзецьмі; унясенне спаборніцкага элемента ў дзейнасць дзяцей; слоўнае прыпадабненне характару гучання музыкі; ацэнка «адабрэнне»; «падбадзёрванне»; «заахвочванне»; «згода»; прадугаданая станоўчая ацэнка; апасродкаваная ацэнка; «адмаўленне»; «заўвага»; нявызначаная ацэнка; «ганьбаванне»; «насмешка»; «папярэджванне аб пакаранні»; «пакаранне»; прадугаданая адмоўная ацэнка і адсутнасць ацэнкі. Да ўскосных – ускоснае паведамленне інфармацыі; тлумачэнне; указанне; рэпрадуктыўнае і праблемнае пытанне; адказ на пытанне; рэпрадуктыўнае і творчае заданне ва ўскоснай форме; ускоснае параўнанне; абагульненне; дапамога ва ўскоснай форме; ускоснае дапаўненне і ўдакладненне; напамін; падказка ва ўскоснай форме; ускосная парада; просьба; папярэджванне аб магчымых памылках; наўмыснае дапушчэнне памылкі; стымуляванне ўзаемадапамогі паміж дзецьмі ва ўскоснай форме; ускоснае ўнясенне спаборніцкага элемента ў дзейнасць дзяцей; слоўнае прыпадабненне характару гучання музыкі; жарт, гумар; мастацкае слова; ускосная ацэнка «адабрэнне»; «падбадзёрванне»; «заахвочванне»; «згода»; прадугаданая станоўчая ацэнка; апасродкаваная ацэнка; «адмаўленне» і «заўвага» ва ўскоснай форме.

У даследаванні прымалі ўдзел 50 музычных кіраўнікоў дашкольных устаноў і дзеці старэйшага дашкольнага ўзросту.

Аналіз вынікаў даследавання даў нам падставу выдзеліць 4 тыпы музычных кіраўнікоў у залежнасці ад перавагі прамых ці ўскосных спосабаў уздзеяння на дзяцей і ступені выяўленасці накіраванасці на развіццё творчасці дзяцей у музычнай дзейнасці.

#### *Рэпрадуктыўна-дыдактычны тып*

Да дадзенай катэгорыі музычных кіраўнікоў мы аднеслі тых, якія маюць на ўвазе навучанне як сродак адукацыі і выхавання дзяцей, выкарыстоўваюць на музычных занятках галоўным чынам прамыя ўздзеянні. Не арыентаваны на развіццё творчасці дзяцей. У групу ўвайшлі 15 чалавек.

#### *Рэпрадуктыўна-гульнявы тып*

У дадзеную групу ўвайшлі педагогі, якія скіраваны на гульню як сродак адукацыі і выхавання дзяцей, ужываюць у адносінах да дзяцей пераважна ўскосныя ўздзеянні. Не выкарыстоўваюць творчыя заданні на музычных занятках. У групу ўвайшлі 10 чалавек.

#### *Творча-дыдактычны тып*

Да дадзенай катэгорыі музычных кіраўнікоў мы аднеслі тых, якія скіраваны на навучанне як сродак адукацыі і выхавання дзяцей, выкары-

стоўваюць на музычных занятках галоўным чынам прамыя ўздзеянні. Арыентаваны на развіццё творчасці дзяцей. У групу ўвайшлі 14 чалавек.

#### *Творча-гульнявы тып*

Дадзеную групу склалі педагогі, якія скіраваны на гульню як сродак адукацыі і выхавання дзяцей, ужываюць у адносінах да дзяцей пераважна ўскосныя ўздзеянні. Выкарыстоўваюць творчыя заданні на музычных занятках. У групу ўвайшлі 11 чалавек.

Адрозненні паміж дзвюма групамі музычных кіраўнікоў, якія выкарыстоўваюць ускосныя спосабы ўздзеяння на дзяцей, статыстычна значныя (педагогі дыдактычнага, рэпрадуктыўнага творчага тыпаў, і музычныя кіраўнікі гульнявога рэпрадуктыўнага і творчага тыпаў):  $F=38,2 > 2,94$  пры  $p < 0,01$ . Адрозненні паміж дзвюма групамі педагогаў, якія адзначаюцца накіраванасцю, таксама статыстычна значныя (музычныя кіраўнікі творчага дыдактычнага і гульнявога тыпаў і педагогі рэпрадуктыўнага дыдактычнага і гульнявога тыпаў):  $F=4,2 > 2,94$  пры  $p < 0,01$ .

Для далейшага даследавання было вылучана 10 чалавек з кожнай падгрупы, тыпы якіх па вышэйапісаных параметрах былі найбольш выяўленымі.

Вынікі вывучэння частаты выкарыстання педагогамі розных тыпаў прамых і ўскосных вербальных уздзеянняў змешчаны ў табл. 1.

З табліцы бачна, што ў музычных кіраўнікоў усіх тыпаў сярод вербальных уздзеянняў на дзяцей пераважаюць указанні і пытанні.

Даследаванне паказала наяўнасць адрозненняў у выкарыстанні музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў прамых і ўскосных вербальных уздзеянняў у адносінах да дзяцей у музычнай дзейнасці. Было выяўлена, што педагогі творча-дыдактычнага і рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпаў выкарыстоўваюць пераважна прамыя сродкі ўздзеяння на старэйшых дашкольнікаў. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=242,6 > 2,41$  пры  $p < 0,01$ ;  $F=174,5 > 2,41$  пры  $p < 0,01$ ). Знойдзены адрозненні ў выкарыстанні музычнымі кіраўнікамі розных тыпаў азначаных вербальных сродкаў уздзеяння.

Ужыванне найбольшай колькасці творчых заданняў зафіксавана ў педагогаў творча-дыдактычнага і творча-гульнявога тыпаў, найменшай – у музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=5,36 > 4,85$  пры  $p < 0,01$ ;  $F=4,43 > 2,97$  пры  $p < 0,05$ ). Частае аказанне дапамогі дзецям на музычных занятках выкарыстоўваюць педагогі рэпрадуктыўна-гульнявога тыпу, рэдкае – музычныя кіраўнікі творча-гульнявога і творча-дыдактычнага тыпаў. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=5,3 > 4,85$  пры  $p < 0,01$ ;  $F=3,82 > 2,97$  пры  $p < 0,05$ ).

Табліца 1

## Частата выкарыстання музычнымі кіраўнікамі прамых і ўскосных вербальных ўздзеянняў

Ўздзеянні	Частата выкарыстання ў музычных кіраўнікоў розных тыпаў								Усяго	
	рэпрадуктыўна-дыдактычны тып		рэпрадуктыўна-гульнявы тып		творча-дыдактычны тып		творча-гульнявы тып			
	П.	У.	П.	У.	П.	У.	П.	У.	П.	У.
1	73	1	20	84	114	-	45	50	252	135
2	124	-	28	24	78	-	36	20	266	44
3	368	1	78	105	348	-	154	106	948	212
4а	161	2	20	76	165	-	64	61	410	139
4б	97	-	63	50	125	1	35	58	320	109
5	23	-	12	12	27	-	3	4	65	16
6а	111	-	19	63	125	-	53	41	308	104
6б	1	-	1	1	31	1	6	24	39	26
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	36	-	20	20	53	-	27	36	136	56
9	77	-	36	19	29	-	8	10	150	29
10	13	-	3	2	17	-	6	4	39	6
11	5	-	1	3	22	-	4	7	32	10
12	47	-	19	23	72	-	8	17	146	40
13	35	-	9	4	23	-	8	8	75	12
14	59	-	46	59	76	-	34	42	215	101
15	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	-	-	-	3	1	-	-	-	1	3
18	5	-	-	-	2	-	-	-	7	-
19	1	-	-	-	2	-	2	1	5	1
20	-	-	-	6	-	-	-	-	-	6
21	-	2	-	22	-	2	-	29	-	55
22а	128	-	64	40	127	1	55	83	374	124
22б	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22в	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
22г	8	-	12	6	14	-	5	5	39	11
22д	1	-	-	-	2	-	-	-	3	-
22е	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22ж	16	-	10	1	12	-	5	3	43	4
22з	20	-	5	4	15	-	2	3	42	7
22і	7	-	5	-	3	-	-	-	15	-
22к	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22л	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
22м	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22н	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22о	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22п	19	-	18	-	27	-	22	-	86	-
Усяго	1435	6	489	628	1511	5	582	613	4017	1252

## Умоўныя абазначэнні:

## Вербальныя ўздзеянні педагога:

П. – прамыя; У. – ускосныя.

1 – паведамленне інфармацыі;  
 2 – тлумачэнне;  
 3 – указанне;  
 4 – пытанне;  
 а) рэпрадуктыўнае;  
 б) праблемнае;  
 5 – адказ на пытанне;  
 6 – заданне:  
 а) рэпрадуктыўнае;  
 б) творчае;  
 7 – параўнанне;  
 8 – абагульненне;  
 9 – дапамога;  
 10 – дапаўненне, удакладненне;

11 – напамін;  
 12 – падказка;  
 13 – парада;  
 14 – просьба;  
 15 – папярэджанне аб магчымых памылках;  
 16 – наўмыснае дапушчэнне памылкі;  
 17 – стымуляванне ўзамадапамогі паміж дзецьмі;  
 18 – унясенне спаборніцкага элемента ў дзейнасць дзяцей;

19 – слоўнае прыпадабенне характару гучання музыкі (выкарыстанне вялікага слоўніка, слоў-эпітэтаў для характарыстыкі эмацыянальна-вобразнага зместу музыкі);  
 20 – жарт, гумар;  
 21 – мастацкае слова;  
 22 – ацэнка:  
 а) адабрэнне;  
 б) падбадзёрванне;  
 в) заахвочванне;  
 г) згода;

д) прадугаданая станоўчая;  
 е) апасродкаваная;  
 ж) адмаўленне;  
 з) заўвага;  
 и) нявызначаная;  
 к) ганьбаванне;  
 л) насмешка;  
 м) папярэджанне аб пакаранні;  
 н) пакаранне;  
 о) прадугаданая адмоўная;  
 п) адсутнасць ацэнкі.

## Функції викарыстання музычнымі кіраўнікамі прамых і ўскосных вербальных уздзеянняў

Прамыя і ўскосныя вербальныя ўздзеянні	Функцыі выкарыстання ў музычных кіраўнікоў розных тыпаў				Усяго
	рэпрадуктыўна-дыдактычны тып	рэпрадуктыўна-гульнявы тып	творча-дыдактычны тып	творча-гульнявы тып	
Прамыя	1,2,3,5,6,7,8,9,10,13	1,2,3,5,6,7,8,9	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13	1,2,3,5,6,7,8,9	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,13
Ускосныя	1,2,5,6,8	1,2,3,4,5,6,7,8,9	2,3,7	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12

## Умоўныя азначэнні

## Функцыі ўздзеянняў педагога на дзяцей:

- 1 – інфармацыйная; 5 – арганізацыйная; 9 – выхаваўчая; 13 – функцыя замацавання навываў (трэніроўкі).  
 2 – развіццёвая; 6 – кіруючая; 10 – дысцыплінуючая;  
 3 – стымулюючая; 7 – кантрольна-ацэнавая; 11 – гнастычная;  
 4 – рэгулюючая; 8 – навучальная; 12 – карэктуючая;

Адрозненні ў частаце аказання дапамогі дзецям у педагогаў розных тыпаў можна растлумачыць асаблівасцямі іх уплыву на развіццё творчасці дашкольнікаў. Ужыванне найбольшай колькасці падказак у розных відах музычнай дзейнасці характэрна для педагогаў творча-дыдактычнага тыпу, найменшай – для музычных кіраўнікоў творча-гульнявога тыпу. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=3,4 > 2,97$  пры  $p < 0,05$ ). Акрамя таго, зафіксаваны адрозненні ў выкарыстанні педагогамі розных тыпаў адзнак «заўвага» і «адмаўленне». Выяўлена, што часцей за іншых ужываюць адзнаку «заўвага» музычныя кіраўнікі рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу, радзей за іншых – педагогі творча-гульнявога тыпу. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=4,36 > 2,97$  пры  $p < 0,05$ ). Частае выкарыстанне адзнакі «адмаўленне» ў адносінах да дзяцей на музычных занятках характэрна для музычных кіраўнікоў творча-дыдактычнага тыпу, рэдкае – для педагогаў творча-гульнявога тыпу. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=3,82 > 2,97$  пры  $p < 0,05$ ). Рэдкае ўжыванне музычнымі кіраўнікамі творча-гульнявога тыпу адзнак «заўвага» і «адмаўленне» звязана, на наш погляд, з іх накіраванасцю на гульню. Даследаванне паказала, што педагогамі найбольш часта выкарыстоўваецца адабрэнне ў якасці адзнакі дзейнасці дзяцей. Не ўжываецца музычнымі кіраўнікамі ўсіх тыпаў параўнанне, наўмыснае дапушчэнне памылкі, ацэнка «падбадзёрванне» і апасродкаваная ацэнка. Акрамя таго, не выкарыстоўваюцца і такія адмоўныя ацэнкі, як ганьбаванне, папярэджанне аб пакаранні, пакаранне, прадугаданая адмоўная ацэнка. У працэсе даследавання мы заўважылі, што значная колькасць педагогаў розных тыпаў часцей за ўсе даюць фармальную, агульную, недыферэнцаваную ацэнку дзейнасці дзяцей.

У працэсе даследавання намі былі таксама вывучаны асаблівасці выкарыстання ў адносінах да дзяцей азначаных прамых і ўскосных сродкаў уздзеяння ў музычных кіраўнікоў розных тыпаў. Былі выяўлены адрозненні ва ўжыванні заданняў у прамой і ўскоснай форме ў

педагогаў розных тыпаў. Аказалася, што творчыя заданні ў прамой форме часцей за іншых выкарыстоўваюць музычныя кіраўнікі творча-дыдактычнага тыпу, радзей за іншых – педагогі рэпрадуктыўна-дыдактычнага і рэпрадуктыўна-гульнявога тыпаў. Адрозненні статыстычна значныя ( $F=5,73 > 4,85$  пры  $p < 0,01$ ). Частае ўжыванне творчых заданняў ва ўскоснай форме зафіксавана ў музычных кіраўнікоў творча-гульнявога тыпу, рэдкае – у педагогаў рэпрадуктыўна-дыдактычнага тыпу. Адрозненні таксама статыстычна значныя ( $F=8,2 > 4,85$  пры  $p < 0,01$ ).

Намі былі прааналізаваны функцыі ўздзеянняў музычных кіраўнікоў на дзяцей. Вынікі вывучэння змешчаны ў табл. 2.

З табліцы бачна, што ўсе педагогі выкарыстоўваюць пераважна вербальныя ўздзеянні на дзяцей з такімі функцыямі, як навучальная і развіццёвая.

Рэдка ўжываюцца ўздзеянні з рэгулюючай, выхаваўчай, гнастычнай і карэктуючай функцыямі. У музычных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага і творча-дыдактычнага тыпаў зафіксаваны прамыя вербальныя ўздзеянні з функцыяй замацавання навываў (трэніроўкі). Акрамя таго, у педагогаў творча-дыдактычнага тыпу вылучана выкарыстанне прамых уздзеянняў з дысцыплінуючай функцыяй. У педагогаў творча-гульнявога тыпу выяўлена тэндэнцыя ўжывання прамых і ўскосных вербальных уздзеянняў з гнастычнай і карэктуючай функцыямі. Даследаванне паказала, што музычнымі кіраўнікамі творча-гульнявога тыпу выкарыстоўваюцца амаль усе функцыі ўздзеянняў на дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту ва ўскоснай форме.

## ЛІТАРАТУРА

1. Ушинский К. Д. Собр. соч. В 6 т. М.; Л., 1948. Т. 2.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Кондратьева С. В. Проблемы психологической регуляции педагогической деятельности и общения // Психология. 1996. № 4.

- 
5. Коломинский Я. Л., Коростелева Т. М., Панько Е. А., Шишкина В. А. «Пралеска» – программа физического и психологического здоровья детей // Адукацыя і выхаванне. 2000. № 12.
  6. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. 1982, № 4.
  7. Исмагилова А. Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. 2000. № 5.
  8. Панько Е. А. Воспитатель детского сада : Психология. Мн., 1998.

*SUMMARY*

*The styles of socializing of musical administrators of reproductive-didactical, reproductive-game, creative-didactical and creative-game types are characterized. It is analyzed how they use direct and indirect means of verbal communication and functions of their utilization in relation to the children shortly before school age.*

## МОВАЗНАЇСТВА

УДК 81'42:81'36

И. П. Кудреватых

### ГРАММАТИКА ОДИНОЧЕСТВА ВИКТОРИИ ТОКАРЕВОЙ

Изучение языка художественной литературы тесно связано с задачами выявления типологических признаков идиолекта того или иного писателя – «своеобразной, исторически обусловленной, сложной, но структурно единой системы средств и форм словесного выражения. В стиле писателя... объединены, внутренне связаны и оправданы все использованные художником общенародные языковые средства» [1, с. 4]. Эта оправданность обусловлена прежде всего задачами, которые призваны решать произведения искусства, в том числе художественная литература. Важнейшая из них – формирование эмоционального состояния человека в результате адекватной интерпретации художественного текста.

Язык обладает удивительной способностью отражать явления окружающей действительности в соответствии с языковым сознанием автора, определяя особенности функционирования грамматических форм в различных условиях общения. Художественный текст, как никакой другой, характеризуется особой грамматикой, особыми правилами словоупотребления и синтаксиса, особой семантикой, в результате чего складывается один из «возможных миров», представленный как особая социальная данность. Интерпретация художественного текста связана с синтаксическим значением грамматических форм и конструкций, с их бесконечной вариативностью и изменчивостью, что способствует организации смысловой «ткани» произведения. Именно грамматические формы и сочетательные возможности слов обеспечивают в некоторых случаях большую выразительность и эмоциональность художественного восприятия, нежели лексические средства, так как ситуативная прикрепленность влияет на вариативное многообразие грамматических характеристик языковых единиц. Это свойственно в первую очередь эмоционально-воздействующим сти-

лям речи – публицистическому, разговорному и художественному.

Постижение авторской картины мира – это сложный процесс сотворчества, предполагающий «партитурное чтение» текста, благодаря которому можно установить полифонию смыслов. Актуализируя глубинные текстовые взаимодействия языковых структур разных уровней и установив дистантные отношения между ними на уровне текста как целостного образования, мы можем проникнуть в мировидение писателя, получить наиболее полное представление о его языковом сознании.

«По мере формирования языковой личности и овладения языком, – пишет Ю. Н. Караулов, – происходит усиление лексикализации, то есть становится прецедентным, а значит, предсказуемым, грамматическое поведение каждого слова, и ослабление грамматикализации, то есть ограничение возможностей к свободной комбинаторике, к слово- и формотворчеству» [3, с. 27–28]. К художественному стилю это в полной мере отнести нельзя. И как доказательство – язык произведений В. Токаревой, который привлекает внимание своей непредсказуемостью. Это язык, отражающий социальные контрасты нашей жизни второй половины XX ст.: одиночество и непонимание, с одной стороны, и предельный рационализм – с другой, что проявляется прежде всего в необычности семантических связей. Отсюда – предельный структурный лаконизм, выраженный разнообразными языковыми средствами, из которых наиболее выразительными являются различные конструкции парцеллированного и присоединительного типов, создающие эффект «задыхающегося» языка, например: *Мы будем вместе, сколько захотим. И отдельно* («Лиловый костюм»); *Эта женщина изображала из себя хозяйку жизни, но она была замученная и брошенная, как детдомовский ребенок. И нежная. Очень нежная* («Длинный день»). Парцелляция и присое-

динение представлены различными структурами, выполняющими различные стилистические функции: 1) контаминирование в одном предложении прямых и переносных значений, или аномативная синтаксическая сочетаемость, что создает впечатление «серьезной шутливости», окрашенной, как правило, различными ироническими оттенками – растерянности, опустошенности: *В грудь влетела шаровая молния и все там пережгла; В груди прочно застряла шаровая молния, и я плаваю в собственных страданиях* («Звезда в тумане»); усталости от жизненных забот: *На мужа переложить ничего нельзя. Он талантлив. Сын кашляет. Мать руководит, время и жизнь съели ее тщеславие* («Пять фигур на постаменте»); разочарования: *В начале их любви это имело значение – фактор таланта, избранности. Потом, со временем, он вынес этот фактор в мастерскую. А для дома оставил болезни и дурное настроение* («Пять фигур на постаменте»); равнодушия, грусти: *Она не перемогается от безделья, а чувствует себя в нем удобно и блаженно* («Звезда в тумане»); *Я вздыхаю из глубины души. Достая свои смеси и взвеси и начинаю исследовать* («Звезда в тумане»); *Он тряхнул головой и бросил свое лицо в ее сторону; Голое платье мстило, как умело* («Длинный день»); *Я ничего не теряю. Только приобретаю. Новый опыт и новый костюм* («Лиловый костюм»); 2) полистилизм как маркер целесообразной разговорности: *Второе чувство – это полная мешанина в голове. Мои мозги перемешали большой ложкой. Или маленькой. Не важно* («Звезда в тумане»); *Люси – не просто брошенка и не просто баба; Хозяйка собаки – экстравагантная дама в пестром – показала Марине пьяной **вдрыбадан*** («Лиловый костюм») и др.

Обращаясь к особенностям языковой манеры В. Токаревой, остановимся на способах выражения семантического пространства, связанного с оппозициями счастье/несчастье, одиночество/жажда любви, деятельности, представленными ситуативными метатропами, эксплицированными парцелляцией и присоединением.

Устанавливая смыслопорождение художественного текста, мы апеллируем к понятию метатропа, введенного Ю. М. Лотманом [4, с. 10] и уточненного Н. А. Фатеевой, которое наиболее точно отражает суть языкового анализа: «Это стоящие за конкретными языковыми преобразованиями (на всех уровнях текста) глубинные функционально-семантические зависимости, структурирующие авторскую модель

мира». И далее: «Реорганизуя семантическое пространство и снимая в нем границы между реальным и возможным, метатропы создают основу постижения глубинной структуры реальности особым «новым» способом» [5, с. 19].

Художественный образ, с одной стороны, «всегда является эстетически организованным структурным элементом стиля литературного произведения», который определяет и «формы его словесного построения, и принципы его композиционного развития» [2, с. 107]. С другой стороны, художественный текст – это вербальная память писателя, складывающаяся как результат креативных возможностей его языковой системы и его культурной памяти.

Логико-синтаксические отношения, которые складываются между структурными частями – парцелляцией, присоединением и основным предложением – при выражении семантического пространства в произведениях В. Токаревой, можно классифицировать следующим образом: 1) отношения тождества; понятия эквивалентны, образуют в языке нулевую оппозицию: *Маэстро играл на скрипке лучше, чем она. Лучше всех людей. Лучше, чем Паганини. Или так же* («Лиловый костюм»); *Что она ему скажет? Он для нее – и этот Юра, и тот. Первый. Она не могла себе представить, что тот Юра кем-то ее заменил. Прижизненная замена* («Пять фигур на постаменте»); 2) отношения включения, которые характеризуются наличием одного понятия в другом и образуют привативную оппозицию, отражающую, как правило, отношения совместимых понятий: *И тот факт... каким-то образом не то, чтобы волновал, нет. Но влиял на ее отношение к своему телу. И духу* («Лиловый костюм»); *Они вместе учились в институте. Первая любовь* («Пять фигур на постаменте»); 3) пояснительные отношения: *Значит, Вероник и Жан-Франсуа уезжали за чем-то в Йемен на три года и оставили Люси своего ребенка. Как на бабушку. Никакой ненависти. Одна разросшаяся семья* («Лиловый костюм»); 4) результативные отношения: *Такие вещи – в крупных городах, фирменных магазинах, в одном экземпляре. Жаль. И еще раз жаль* («Лиловый костюм»); 5) обстоятельственные отношения: *Он бежал за поездом. Как в кино* («Пять фигур на постаменте»); 6) атрибутивные отношения: *Гости принесли пирог к чаю. Превосходный, с живыми абрикосами* («Лиловый костюм»).

Актуализируя семантику вынесенных за пределы предложений сегментов, писатель создает широкое поле ассоциаций, рождающих определенные художественные образы. Ситуативные метатропы, связанные значением про-

странственных отношений, дистантно формируют лексико-функционально-семантические поля (ЛФСП), взаимодействие которых определяет наличие представленной оппозиции. Так, ЛФСП 'одинокость' организуется метатропами прежде всего грамматического уровня. В оппозицию актуализации попадают структуры различных типов – предложения: *Все нутро как будто вычерпали половником для супа, а туда ведрами залили густую шизофрению. Болит голова. Хочется не жить* («Звезда в тумане»); *Ты подвозишь меня к моему дому и уже знаешь, что я не захочу сразу выйти из машины. Буду медлить. Нить. И я медлю. Ною* («Система собак»); *Однажды она надкусила помидор, а он брызнул с неожиданной стороны и окропил ржавыми брызгами ее белый фирменный костюм. Больше ничего. Почему-то запомнилось* («Пять фигур на постаменте»); второстепенные члены: *И тот факт... каким-то образом не то чтобы волновал, нет. Но влиял на ее отношение к своему телу. И духу* («Лиловый костюм»); *Свой второй черный день я прожила под наркозом Дела. Под прикрытием Будущего* («Звезда в тумане»); *Любовь должна сопровождать человека до того, как он появился. Всю его жизнь. И потом. После жизни* («Длинный день»).

Средствами актуализации при выражении семантического пространства становятся и элементы диалога парцеллированного типа: *Она ничего никому не должна: ни мужчине, ни ребенку. Это плохо. А чего не хватает? Колена; Хорошая жизнь пахнет хвоей и йодом. А плохая... Но зачем сейчас о плохой?* («Лиловый костюм»). Внутренний диалог как выражение равнодушия к происходящему представлен средствами синтаксического построения – это вопросно-ответный ход. Парцелляция и присоединение элементов диалогизации с семантикой абстрагирования от внешнего мира устанавливают дистантные отношения включения с аналогичными структурами и становятся доминирующими не только в пределах одного текста, но на межтекстовом уровне: *А может быть, у них два дома: в Париже и в горах. Как спросить? Никак. Какая разница* («Лиловый костюм»); *Она – влюбилась. Сошла с ума. Это не понадобилось. Как в себе это рассовать? По каким полкам? На одну полку – страсть. На другую – страх. На третью – обиду* («Сентиментальное путешествие»); *Я поняла, что я – эстафета от тех, кто «до», к тем, кто «после». А что я им передам? – Диану* («Звезда в тумане»); *А что плохого? Прочная семья, желанная возлюбленная, работа по специальности* («Все нормально, все хорошо»); *Что он*

*мог унаследовать от отца? Страх* («Не сотвори»); *В общем, ситуация колеса. Тамара – белка. А где выход? Колесо заделано накрепко; У Тамариного мужа была мечта: прийти однажды домой, а тещи нет. Где она? Неонятно. Может, померла. Может, в богадельне. Или вышла замуж. Нет, и все; Что он строил? Счастье* («Пять фигур на постаменте»).

В. Токарева переплетает различные временные значения в рамках одного предложения, что создает впечатление многозначности и смысловой глубины. Причем значение грамматической формы глагола в зависимости от ситуации характеризуется и различным семантико-стилистическим потенциалом. Синтаксические значения глагольных форм, приобретая художественные характеристики, теряют общезыковое значение, например: *Все это напоминает о бренности существования. Пришли. Пожили. Потом время сдуло. Следующий...* («Счастливый конец»); *Можно успокоиться, оглядеться, оценить то, что есть. То, что было* («Не сотвори»); *Жизнь с алкоголиком – как война. Передвижение по обстреливаемой местности. Пробежишь несколько метров – упадешь. Снова подхватишься, пробежишь – упадешь. И никогда не знаешь, что будет завтра. И даже сеодня вечером* («Пять фигур на постаменте»).

Глагольное время то конкретизируется, то абстрагируется в именных формах. Позиция субъекта оказывается стертой, поскольку именная парцелляция переводит конкретный субъект в абстрактный, создавая эффект вневременности и внепространственности. Семантическое пространство В. Токаревой эксплицируется как семантикой оппозиций видо-временных форм, аспектуальных значений, так и неожиданными присоединительными структурами, например: *Она была – если можно так выразиться – не в ее вкусе. Более того. Вернее, менее того; Вошли в маленький кабинет. Стол. Сейф. Пыль. Для художников – ничего особенного* («Сентиментальное путешествие»). Кроме того, композиционные особенности произведений писателя усиливают общую «тональность» оппозиций: лирические отступления как выражение «образа автора» представлены контрастным противопоставлением: *молодость – старость, бриллиант – булыжник, товарищ – волк, ре-генерация – дегенерация, здоровые – калеки, социализм – капитализм, сатанинская сила – божественная нежность, 30 лет – 50 лет, жалеть – не жалеть* («Телохраниль»); *успект – не успеют, схватят – не схватят, любовь-бабочка (одноразовка) – любовь-собака (15 лет) – любовь-сорока (200 лет); пере-*

мороженное мясо – человек (*Кто кого. «Ты хочешь разжевать, а я не дамся. Хочешь проглотить? Подавись»*) («Сентиментальное путешествие»). Настоящее постоянное как выражение семантики вневременности усиливает общую тональность произведений В. Токаревой: на фоне непреходящих общечеловеческих категорий (одиночество, любовь, искусство) все другие жизненные ситуации воспринимаются как временные.

Таким образом, рассматривая семантическое пространство в произведениях В. Токаревой, мы устанавливаем следующие функционально-грамматические зависимости между различными языковыми уровнями: оппозиции конкретное/абстрактное, прямое значение/переносное значение, прошедшее/настоящее как выражение глубокого психологизма, душевных и духовных метаний лирической героини в «пространстве» одиночества и непонимания: *На сердце осталась глубокая борозда... Все в костер. А что делать? Она – влюбилась. Сошла с ума. Это не понадобилось; Человек и его грезы. Деревня Жуковка и Венеция. Муж и Раскольников. Романова и Романова* («Сентиментальное путешествие»); *Застелила постель сыроватым, измученным бельем* («Пять фигур на постаменте»); *Все напоминает о бренности существования. Пришли. Пожили. По-*

*том время сдуло. Следующий...* («Все нормально, все хорошо»).

Произведения В. Токаревой – это иллюстрация того, как язык реагирует на реалии объективной действительности. Парцелляция и присоединение являются стилистически отмеченными: конструкции актуального синтаксиса становятся реляционными структурами, устанавливающими связь между языком и ментальным миром его носителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов В. В.* Язык художественного произведения // Вопросы языкознания. М., 1954. № 5.
2. *Виноградов В. В.* Проблемы русской стилистики. М., 1981.
3. *Караулов Ю. Н.* Эволюция, система и общерусский языковой тип // Русистика сегодня. Язык: система и ее функционирование. М., 1988.
4. *Лотман Ю. М.* Риторика // Труды по знаковым системам, XII. Учен. зап. ТГУ. Вып. 515. Тарту, 1981.
5. *Фатеева Н. А.* Поэт и проза. Книга о Пастернаке. М., 2003.

#### SUMMARY

*The syntactical peculiarities V. Tokareva of language are analyzed. The connection of semantic expanse in the structure of artistic text and parcelation are determined.*

УДК 81'373:811.161.3

Ю. А. Гурская

## БЕЛОРУССКИЕ ДВУЧЛЕННЫЕ ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОЙ И КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Имя собственное – один из самых культурно-носных знаков языка. Имена собственные отражают характерные способы постижения, интерпретации, оценки действительности, позволяют реконструировать определенный фрагмент языковой картины мира. Анализ этого участка языковой картины мира сквозь призму онимических систем разных языков поможет выявить точку зрения на место человека в культурно-историческом сообществе, а также понять, что при номинации оказалось значимым для ее авторов и пользователей [4, с. 7–9].

Одной из актуальных задач современной ономастики является также ареальное исследование имен собственных, поскольку генетически родственные антропонимы, функцио-

нирующие в ряде языков, развивали разные коннотации, ассоциации в зависимости от культурно-исторического контекста. С этой точки зрения важной является типология и культурно-прагматическая интерпретация онимов в разных языках.

В статье рассматриваются концептуальные основы композитов, зафиксированных в белорусских метрических книгах XVII–XIX вв. В качестве источников также были использованы [1–2]. Несмотря на то что данная категория имен собственных неоднократно привлекала внимание исследователей, их типология, культуротворческие функции в разных ареалах изучены недостаточно. Кроме того, часть композитов относится к белорусским культурно значимым именам, в силу чего важно их описание



в контексте всего корпуса антропонимов, сохранившихся в памятниках.

Анализ двучленных имен собственных, представленных в белорусских метрических книгах XVII–XIX вв., позволил выявить их специфику. Как показывает материал, особенность белорусского ономастикона заключается в том, что на территории Беларуси существовало несколько генетически разнородных антропонимических систем: онимы, широко известные в балтийской, германской антропонимии, функционирующие первоначально среди знати, шляхты, и славянские имена, часть из которых традиционно носило высшее сословие: *Предслава, Горислава, Изяслав, Брячислав, Всеслав* и др. [1]. Другая, самая многочисленная часть композитов, восходящих к прозвищам, со временем вошла в фамильную систему наименования мещан и крестьян.

Согласно сохранившимся источникам, к наиболее активным первым компонентам балтийских антропонимов, засвидетельствованным в белорусских памятниках письменности, относятся: *Jo-* (*Jā*) 'движение, ходьба', 'жизненная сила' [3, с. 71], выделяемый в германо-балто-славянском ареале; *Kor-* (*Kar*) 'война, войско, защита'; *Nar-* (*Nor*) 'хотеть, желание'; *Mont-* (*Montt*) 'думать, полагать, вспоминать'; *Zy-* (*Ze*) 'блеск', 'жизнь'. Среди вторых компонентов распространены основы: *Mont-*; *Gail-* 'сила, мощь, власть'; *Will-* 'воля, желание, надежда'; *But-* 'бытие'; *Taut-* (*Towt*) 'народ'. При этом компоненты *Mont-*; *Taut-*; употреблены и в первой, и во второй позициях. Антропонимы и топонимы с такими основами локализируются в Беларуси на балто-славянском пограничье. Результаты дифференциации основ древних балто-германских композитов в белорусском ареале представлены в табл. 1.

Таким образом, семантическая структура картины мира в германо-балтийских композитах, представленных в белорусском ареале, указывает на преобладание предикатов, относящихся к ментальной сфере (человек внутренний): *мыслить, помнить, воля, желание*; военной – *защищать*; социальной – *владеть, властвовать*, а также группу глаголов движения. В социальной сфере особо значимым является понятие *народ*.

дующих к прозвищам, самыми частотными первыми компонентами являются *Бел-*; *Крив-*; *Черн-*, где индекс частотности – 20:14:12 (табл. 2). При этом отмеченность компонента 'белый' в белорусском ареале, возможно, связана не только с колористической семантикой, указанием на сакральную функцию, что объединяет белорусские онимы с кельтско-германским ареалом [2, с. 223], но и мотивацию культурно значимым именем первопредка белорусов – *Белополь*. Другие цветообозначения, представленные в композитах, значительно уступают выделенным – 'сівы' (4), 'красный' (3), 'рудый' (3), 'серый' (2), 'шэры' (2), 'желтый' (1). С магико-религиозной сферой связан и компонент *крив-*, в основе которого лежит комплекс мифологических

Таблица 1

#### Валентность 1-х компонентов балто-германских композитов

Индекс ч-ти	1-й компонент	Апеллятив	2-й компонент	Антропоним	Топоним
4	Ja-/Jer-/Jo-/Ju-/Jur-/Я-	движение, бег, ходьба	Mont-	Я-монт Я-смонт Ja-mont Jer-mont	Яманты *
			Giello-	Jo-gello Ju-giello Ja-giello Jur-giel Я-к-гоилович	Ягелы * Ягелаўшчына *
			Tovt-	Я-товт-ович	Ятаўты * Ятаўтовічы *
			Гинт-	Я-гинт-ович	–
4	Kor-/Kar(y)-	война, войско	Well-	Kor-well	Карвелі * Карвелі & Карвелішкі *
			Win-	Kor-win	–
			Gaila-	Kar(y)-gaila	–
			But-	Kor-but	Карбутоўшчына &
4	Nar(y)-/Nor	бытие	Wojsz-	Nar-wojsz	–
			Das-	Nor-das	–
			But-	Nar-but	Нарбуты * Нарбутовічы * Нарбутава &
			Мунт-/Мант-	Нармантович; Нарымунт	–
3	Zyr-/Zy-/Ze-	жизнь	Burt-	Zy-burt	Жыбарты *
			But-	Zy-but	–
			Goll-	Ze-goll	–
			Mont-	Zyr-mont	Жырмуны * Жырмоны &
3	Mon-/mont	думать, мыслить, память	Гяло-	Mon-гяло	Мантагалішкі ^
			Wid-	Mont-wid	–
			Will-	Mont-will	Маствілішкі * Мардвілавічы &

\* – Гродненская область; ^ – Витебская область; & – Минская область; α – Могилевская область.

В славянских композитах, восхо-

представлений о *кривом*, а также этноним *кривичи*, от которого образовано большое количество онимов и топонимов на территории Беларуси.

В славянской антропонимической картине мира широко представлено семантическое поле *человек*, где активно прорабатываются в качестве второго члена композитов части тела: *'голова'*, *'глаз'*, *'лоб'*, *'зуб'*, *'борода'*, *'ус'*, *'нос'*, *'губы'*, *'щека'*, *'руки'*, *'пуп'*, *'бок'*, *'ноги'* (человек внешний), что не находит отражения в германо-балтийском ареале. При этом первый член композитов часто указывает на отклонение от нормы *без-*, *крив-*, *кос-*, в силу чего такие онимы можно рассматривать как свернутый текст, заключающий мифологический мотив или сюжет, отраженный в разных типах текста наивной картины мира.

Большинство славянских антропонимов, зафиксированных на территории Беларуси, реализует дуалистическую организацию мира, где в качестве первого компонента представлен маркированный член семиотической оппозиции: *'сухі'* (11), *'доўгі'* (7), *'голы'* (6), *'стары'* (4), *'гнилы'* (3), *'касы'* (3), *'новы'* (3), *'сыры'* (2), *'скоры'* (2), *'правы'* (1), *'полу'* (1), что также не находит соответствия в германо-балтийской антропонимии.

Обращает внимание также разработанность в славянских онимах количественных параметров, представленных числительными *'три'* (5), *'сорок'* (5), *'семь'* (3), *'четыре'* (1), *'шесть'* (1).

В отдельных белорусских композитах представлены оба члена оппозиции *вода – огонь*, *добро – зло* (*лихо*), *день – ночь*. При этом отрицательные понятия значительно превосходят по объему положительные. Незначительно разработан раздел флора: *'лес'*, *'дерево'*, *'дуб'*, *'лист'*, *'мак'*; фауна: *'конь'*, *'свинья'*, *'пчела'*, *'рак'*.

Понятие *родины*, отраженное в славянских композитах на территории Беларуси, обнаруживает некоторые особенности. Так, высокой частотностью отличается основа *'дзед-*, указывающая на степень покровительства, родовую связь трех поколений (меньше представлена основа *'баба-*'); к этому же семантическому полю относятся

антропоосновы *'стары'* (4); *'сівы'* (4), имеющие в белорусском ареале сакральное значение. В то же время композиты с основами, обозначающими другие термины родства, а также с основами *'дом'*, *'семья'*, *'род'* встречаются редко.

В славянских композитах, зафиксированных в белорусском ареале, значительно меньше отражены предикаты, относящиеся к военной, социальной сферам. Особенностью является обозначение действий, относящихся к бытовой сфере – частотность предикатов *есть*, *варить*, а также указание на элементы одежды.

Таким образом, славянские и балтийские двучленные имена собственные, сохранившиеся в белорусских памятниках письменности, характеризуются повышенной мифологизацией, поэтизацией, отражают дуалистичность мировоззрения. При этом в балто-германских онимах сильнее представлены реликты мифологического мышления в сакраль-

Таблица 2

#### Валентность 1-х компонентов славянских композитов<sup>1</sup>

Индекс ч-ти	1-й компонент	Апеллятив	2-й компонент	Антропоним	Топоним	
22	Бел(а)-	белый	барада	Белабароды	–	
			бровы	Белабровы	–	
			вока	Белавокі	–	
			галава	Белагаловы	–	
			глаз	Белаглазы	–	
			губы	Белагубы	–	
			вус	Белавус	Белавусы <sup>^</sup>	
			козы	Белакозы	Белакозы <sup>*</sup>	
			озера	Белазёр	Белазёрны <sup>^</sup>	
			грыва	Белагрывы	–	
		дзед	Беладзед	Беладзедава <sup>*</sup>		
14	Крив-	кривой	нос	Крыванос (ы)	Крываносы <sup>^</sup> & Крываносаўцы <sup>*</sup>	
			зубы	Крывазабы	–	
			шэй	Кривашэй	–	
			гуз	Кривагуз	–	
			рот	Кривароты	Кривортава &	
			лес	Кривалес	–	
			пол. 'bloto'	Кривоблоцкий	–	
			дуб	Криводубский	–	
13	Чарн-(черн)-	черный	вока	Чарнавокі	Чарнавокі <sup>^</sup>	
			вус	Чарнавус	Чарнавусы <sup>□</sup>	
			вуха	Чарнавухі	–	
			галава	Чарнагаловы	–	
			шыя	Чарнашэй	–	
			ногі	Чарнаногі	–	
			штаны	Чарнаштанны	–	
			дуб	Чарнадуб	–	
			czarn-	góra	Czarnogurski	–
				бай	Чарнабай	–

<sup>1</sup> В таблице приводятся примеры только наиболее частотных вторых компонентов композитов.

ной сферы, сделан акцент на идеализации и героизации, что связано, как отмечают исследователи, с влиянием героической поэзии. В славянских онимах, зафиксированных в белорусском ареале, детальнее разработано понятие *человек внешний* с преобладанием маркированных отрицательных понятий, выражающих семантику отклонения от нормы, нецелого (лишенного какой-либо части), в то время как в балто-германских композитах центральное место отводится ментальной сфере человека. Особо значимым в балтийских онимах является также понятие *народ*.

Таким образом, анализ белорусских двучленных антропонимов в лингвокультурном аспекте позволит определить концептуальные основы белорусской ономастической картины мира, установить ее связи с индоевропейскими антропонимическими системами.

#### ИСТОЧНИКИ

1. Бiрыла М. В. Беларуская антрапанiмiя. Мн., 1966.
2. Перапіс войска Вялікага княства Літоўскага 1528 года. Кніга 523. Кніга публічных спраў 1. Мінск, 2003.

УДК 81'28:811.161.3

## АДЛЮСТРАВАННЕ НЕРЭГУЛЯРНЫХ З'ЯЎ У ПРАЦАХ ПА БЕЛАРУСКАЙ ДЫАЛЕКТАЛОГІІ КАНЦА ХІХ – ПЕРШАЙ ПАЛОВЫ ХХ СТ.

Прыкладна з другой паловы ХХ ст. стала агульнапрынятым меркаванне, што змены ў моўнай сістэме могуць не заўсёды адлюстроўваць абсалютнасць моўных законаў, рэгулярнасць іх дзеяння можа парушацца, у выніку чаго ў мове адбываюцца асістэмныя змены. Паняцце пра гукавыя законы было распрацавана, як вядома, класікамі младаграматызму (Г. Пауль, Б. Дэльбрук і інш.). Разуменне імі гукавых законаў прадугледжвае рэгулярнасць рэалізацыі гукавых змен пры дадзеных умовах і ў дадзеным моўным соцыуме (Г. Пауль) [7, с. 87]. Акрамя таго, функцыяніраванне моўнага закона абмяжоўваецца пэўнай мовай і пэўным часам (Б. Дэльбрук), у межах іх моўныя законы не маюць выключэнняў. Калі пэўныя змены апынуліся па-за межамі гукавых законаў, яны тлумачацца або функцыяніраваннем іншага моўнага закона, або аналогіяй, або ўяўляюць сабою запазычаныя з іншай мовы ці дыялекту [1, с. 103]. Можна сказаць, што такое тлумачэнне

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Прохорова С., Гурская Ю. Имена-компози́ты по́лочких князей с компонентом *слава* // *Rozprawy slawistyczne: Słowiańskie composita antropomiczne*. 16. Lublin, 2000.
2. Топорова Т. В. Культура в зеркале языка: древнегерманские двучленные имена собственные. М., 1996.
3. Юркенас Ю. Основы балтийской и славянской антропонимики. Вильнюс, 2003.
4. Jędrzejko E. Systemy onimiczne różnych języków a językowy obraz świata: w stronę porównawczej onomastyki kulturowej // *Onomastyka. Rocznik XLV*. Kraków, 2000.

#### SUMMARY

*In this article Belarussian composites are confronted with Baltic and German ancient antroponymic roots in cognitive aspect. The analysis done shows that in the Belarussian material the concept «man external» is worked out in more details while in Baltic and German composites the central place is given to a mental sphere of a man. The most significant concept in Baltic onims is the onim «people».*

**А. І. Забаштанская**

выключэнняў з гукавых законаў ужо стала аксіёмай у мовазнаўстве і не страціла актуальнасці да нашых дзён пры вызначэнні прыроды многіх моўных фактаў нерэгулярнага характару.

У канцы ХІХ – першай паловы ХХ ст. непасрэднага вывучэння фанетычных з'яў, якія зараз называюць нерэгулярнымі, яшчэ не існавала. Гэта быў час апісання як асобных гаворак, так і сістэматызацыі дыялектных з'яў на тэрыторыі Беларусі. Такая сістэматызацыя станавілася найбольш прадуктыўнай па меры станаўлення і развіцця беларускай літаратурнай мовы.

Аднак дзякуючы грунтоўнаму падыходу і звычайнай уважлівасці мовазнаўцаў сталася так, што ў іх працах побач з дыялектнымі з'явамі, што рэалізуюцца паслядоўна і на вялікіх тэрыторыях, апісваліся з'явы, якія дзейнічаюць з меншай паслядоўнасцю ці сустракаюцца толькі ў асобных гаворках у якасці перыферычных. Такім чынам, моўныя факты, што не адпавядалі заканамернасцям і інерцыям, сфарміраваным у дыялектнай мове, не

апынуліся па-за межамі яе апісанняў. Таму ўказанні на «дзіўныя» адхіленні характэрны для многіх класічных прац па беларускай дыялекталогіі. Больш таго, такія ўказанні на з'явы як адзінкавага, так і шматколькаснага характару з вузкай лакалізацыяй сустракаюцца пры апісанні большасці тыповых рыс беларускай мовы ў галіне галосных і зычных.

Нерэгулярныя фанетычныя змены, якія не ўваходзяць у сістэму даследуемых гаворак і не маюць паслядоўнага адлюстравання ў старажытных помніках, што дазваляла б гаварыць пра дзеянне пэўнага гукавога закона, вучоныя таго часу называлі «дзіўнымі адхіленнямі» [9, с. 9], «дзіўнымі выпадкамі» [3, с. 58], «дробнымі» і «менш даследжанымі» з'явамі [2, с. 57]. Часта рабілася заўвага, што пэўная з'ява характэрна толькі для асобных слоў. У гэтым кантэксце рознымі мовазнаўцамі былі адзначаны наступныя моўныя факты:

- лабіялізацыя націскага [а] перад губным: *троўка, муроўка, казоў, настоў*: [6, с. 182], [5, с. 97 – 102], [9, с. 8];
- адсутнасць пераходу [е] у [о] пад націскам у словах *елка, перушка* [9, с. 7];
- выпадкі выпадзення галосных у поўнагалосных усходнеславянскіх спалучэннях з плаўнымі: *золзы, верценіца*, адступленні ад чаканых вынікаў рэалізацыі праславянскіх спалучэнняў \**tort, \*tolt* у сучасных усходнеславянскіх мовах [3, с. 63];
- нерэгулярны характар дзекання і цекання, гэтай з'явы ў некаторых гаворках [9, с. 10];
- адпадзенне і выпадзенне [г] фрыкатыўнага і гартаннага прыдыхання – як адваротная з'ява ў параўнанні з адпаведнай пратэзай [8, с. 215.], [4, с. 35–36];
- змена свісцячых і шыпячых, у прыватнасці пераход [ж] у [з] і [ш] у [с] [4, с. 36];
- змяшэнне афрыкат [ч] і [ц], у тым ліку па-за межамі арэалу цокаючых гаворак [6, с. 187], [3, с. 74–77];
- моўныя факты:
- змены, звязаныя з карэляцыяй па цвёрдасці – мяккасці: у некаторых словах палаталізацыя [л] перад цвёрдымі: *вальною* 'валноў', *польна* 'полно' і г. д.; выпадкі ўжывання [н']: *гнуос, мінюта, пеўне* і г. д. [6, с. 189–190]; так званая «другасная цвёрдасць» некаторых зычных [4, с. 27], [9, с. 10]; ацвярдзенне [с] у некаторых словах і граматычных формах [6, с. 190];
- непаслядоўнасць палаталізацыі заднеязычных перад галоснымі пярэдняга рада [3, с. 73]; з'яўленне этымалагічнага [г] на месцы [ж] у некаторых словах і словаформах: *скагеце, уге* [2, с. 57];
- змены, звязаныя з карэляцыяй па глухасці–звонкасці: выпадак азванчэння [г] перад санорнымі: *трепака – драпака* (тлумачыцца ўплывам *драпаць*) [3, с. 66], азванчэнне [с] у аналагічнай пазіцыі: *злёз* 'слёз', *змерць* 'смерць' [3, с. 73];
- рэалізацыя [й] на месцы [л'] і [в] [2, с. 58, 61];
- замена [р] на [л]: *сталаверы* 'стараверы' [6, с. 173];
- замена каранёвага [г] на [в]: *гуслі – вуслі* [3, с. 69];
- адпадзенне і ўстаўка зычных, выпадзенне складоў [6, с. 182];
- замена [н] на [м]: *позамузданы, каўмер* [3, с. 69], [2, с. 58]
- вымаўленне [ф] на месцы [хв] ці [пв]: *уфала, волфы* [3, с. 69].

Фанетычныя змены, якія ў сучасным мовазнаўстве прынята называць нерэгулярнымі, размяжоўваліся паводле прычын гэтых з'яў – фанетычных і нефанетычных. Апошнімі, напрыклад, тлумачыліся галосная пратэза а ў слове *адзе* (з а + дзе) [3, с. 23], выпадкі наіўнай этымалогіі: *хаджаін* ад 'хадзіць' [3, 37], вынікі кантамінацыі: *пільнаваць – піднаваць, правільна – правідна* [2, с. 57].

Пры апісанні і тлумачэнні такіх з'яў, як прывіла, навукоўцы займалі ўзважаную пазіцыю. Так, пры аналізе помнікаў пісьменства прымаліся пад магчымыя недакладнасці або памылкі друку [3, с. 70], а таксама адзначаліся так званыя «мнимыя» фанетычныя змены, якія «адбываліся» ў сувязі з асаблівасцямі царкоўнаславянскай арфаграфіі, калі на пісьме перадаваліся пад уплывам розных фактараў моўныя факты, не падмацаваныя вусным маўленнем [5, с. 95]. «У асобных выпадках, – пісаў Я. Ф. Карскі, – тыя ці іншыя змены... прыйдзеца аднесці на дзеянне аналогій роднасных ці падобных слоў і ўтварэнняў, а таксама на народную этымалогію. Звяртацца да гэтых фактараў часам больш бяспечна, чым дапускаць магчымасць незвычайных фанетычных змен, часта прыдуманых ад нос» [5, с. 93]. Такім чынам, пазіцыя вучонага ў гэтым пытанні ў многім супадала з пазіцыяй младаграматыкаў.

Часам змены фанетычнага характару тлумачыліся асаблівасцямі маўлення або маўленчай плыні носьбітаў мовы. Так, С. Некрашэвіч, характарызуючы гаворкі Парыцкага раёна, зазначаў: «Тэмп гаворкі сялян павольны, працяглы, інтанацыя аднастайная, голас мае вялікі дыяпазон, звычайна павышаючыся на націскных складах, якія вымаўляюцца з большай сілай экспрэсіі, а пасля паступова спадаючы... Трэба адзначыць некаторую вяласць артыкуляцыі, што выражаецца ў слабай змычцы моўных органаў і што... з'яўляецца прычынай асабліва моцнай рэдукцыі ненаціскных

галосных, невыразнасці ў вымаўленні некаторых зычных і пропуску цэлых складоў слова...» [6, с. 175].

Такім чынам, у працах па гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі мы пастаянна сустракаем указанні на фанетычныя з'явы нерэгулярнага характару, якія ахопліваюць змены ў націскным і ненаціскным вакалізме, а таксама ў кансанатызме. Некаторыя з гэтых з'яў могуць спарадычна праяўляцца як ва ўсёй беларускай дыялектнай сістэме, так і за яе межамі. Іншыя, як і рэгулярныя з'явы, маюць лакальны характар. Шэраг з'яў прадстаўлены ў адзінкавых выпадках і звязаны з фанетычнай будовай і лёсам асобных слоў. Некаторыя маюць выразна аказіянальны характар.

У любым выпадку, вызнаючы сістэмны падыход у вывучэнні мовы, у тым ліку, калі гаворка ідзе пра даследаванне розных «анамалій», яшчэ раз пераконваемся, што сістэма гэтая надзвычай складаная. І калі вядомыя гукавыя законы і рэгулярныя з'явы дамінуюць у ёй і прысутнічаюць яўна, то з'явы нерэгулярнага характару выступаюць, хутчэй, у ролі своеасаблівых абертонаў, надаючы асаблівую паўнату і багацце, а таксама непаўторны «тэмбр» беларускай дыялектнай мове.

## ЛІТАРАТУРА

1. Березин Ф. М. История лингвистических учений. М., 1984.
2. Бузук П. А. Спроба лінгвістычнай геаграфіі. Мн., 1928.
3. Карский Е. Ф. Обзор звуков и форм белорусской речи. М., 1885.
4. Карский Е. Ф. Белорусская речь. Очерк народного языка с историческим освещением. СПб., 1913.
5. Карский Е. Ф. Белорусы. Язык белорусского народа. Вып. 1. Исторический очерк звуков белорусского языка. М., 1955.
6. Некрашэвіч С. Да характарыстыкі беларускіх гаворак Парыцкага раёну // Запіскі Агдзелу Гуманітарных Навук. Працы клясы філалогіі. Т. 2. С. 159–244. Мн., 1929.
7. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960.
8. Расторгуев П. А. Белорусская речь в ее современном и прошлом состоянии // Курс белорусоведения. М., 1918–1920. С. 185–257.
9. Расторгуев П. А. Говоры восточных уездов Гомельской губернии в их современном состоянии. М., 1926.

## SUMMARY

*The problem of irregular phonetic phenomenon is investigated in the foreign and native languages (the end of XIX<sup>th</sup> – the first half of XX<sup>th</sup>) centuries. Their list is given in the belarusian language which is marked in the works by Karsky and Rastarguev.*

УДК 81'25

К. Л. Косатая

## ИЗМЕНЕНИЯ ИНТОНАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ БЕЛОРУССКИХ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Согласно определению, интонация – «это совокупность просодических элементов речи, таких, как мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентный строй, тембр и др. Интонация фонетически организует речь, является средством выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессивной и эмоциональной окраски» [6, с. 497]. Анализ интонационных структур, входящих в состав большой целостности, требует учета смежных разделов – синтаксиса и пунктуации.

Рассматривая интонацию в литературном произведении, следует учитывать специфику данного типа текстов. Задача литературно-художественного произведения – представить образную концепцию личности, то есть через творение проявляется видение мира. Авторское восприятие мира отражается на всех уров-

нях стиля. По удачному определению А. Н. Андреева, «стиль – это уже изобразительно-выразительное воплощение избранных стратегий через сюжетно-композиционный уровень, деталь и через словесные уровни стиля (интонационно-синтаксический, лексико-морфологический, фонетический, ритмический)» [1, с. 56]. Интонация – тот элемент стиля, который почти не имеет формальных средств выражения. Приблизительно интонацию передают знаки препинания, но в некоторых случаях они ее и затемняют. «Вычитать» авторскую интонацию сложно, так как не всегда анализ лексико-грамматического состава предложения позволяет точно установить ее. Особую роль приобретает интонация в поэтическом тексте, который, как известно, является высказыванием с особым типом звуковой организации. Ответим на вопрос, что происходит с интонацией, когда по-

этический текст переводится на близкородственный язык.

Используя стихотворения П. Е. Панченко разных лет, переводы его стихов на русский язык, выполненные Я. Хелемским, И. Бурсовым, П. Семыниным, Н. Кисликом, П. Кошелем, Б. Слуцким, Б. Спринчаном, а также записи чтения стихов самим автором, полученные из фонотеки Национальной библиотеки Республики Беларусь, мы попытались определить значение интонации как выразительно-изобразительного средства в оригинальном тексте и переводе, установить происходящие с ней преобразования.

Современная интонология пока не имеет ответов на важные вопросы о том, насколько значима интонация при переводе, каким образом следует описывать интонацию поэтического текста, какие речевые отрезки подлежат сопоставлению. Высказаны различные мнения. В. П. Рагойша считает основополагающими принципами восточнославянского перевода эквиметричность, эквилинеарность и эквиритмичность [5, с. 34]. Интонация и метр создают неповторимый ритм стихотворения, передача которого и входит в задачи переводчика.

В русистике широко известны исследования Е. А. Брызгуновой, которая разработала систему интонационных конструкций для описания русской интонации, однако эта система создавалась для обучения иностранцев русскому языку. По замечанию Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, данная система не может описать всего многообразия русской интонации, поэтому воспользуемся средствами, предложенными Г. Н. Ивановой-Лукьяновой – интонемами [3, с. 10–11]. Система пауз также участвует в создании интонационного рисунка. Для удобства сопоставления рассмотрим двустихия или строфы (всего проанализировано 160 строф).

Обратимся к методологии нашего исследования. При анализе стихотворения-оригинала делался прогноз интонации на основе лексико-грамматического состава и особенностей стихотворной речи. Для стихотворного текста возможно введение понятия «пауза конца строки», поскольку большинство читателей делают паузу в конце каждой строки, хотя ни предложение, ни фраза не заканчиваются. Эта пауза может сниматься при чтении текста актерами. Далее следует сопоставление интонационного рисунка оригинального и переводного текстов, а также аудиозаписи. Под интонационным рисунком мы понимаем графическое изображение движения основного тона и пауз между интонемами. Замеченные явления фиксируются.

По нашим наблюдениям, самыми частыми

процессами при переводе поэтического текста являются дробление и укрупнение интонационного рисунка оригинала, то есть количество интоном увеличивается или уменьшается по сравнению с оригинальным текстом. Эти противоположные явления реализуются в смене расстановки пауз, формальные причины состоят в замене сравнительного оборота творительным падежом, сложного предложения простым, простого – сложным, союзной связи – бессоюзной и т. д. Приведем примеры дробления:

**«Кляновае лісце»**

(перевод П. Семынина)

А якія цяпер адносіны	Ну, а как вы, люди, относитесь
Ў іх да лірыкі і да восені?	К тихой лирике, грустной осени?
Ціха цягнуцца хмары сонныя,	Тучи тянутся, тучи ожили –
Тратуар ад дажджынак рабы.	От дождя тротуары рябы.

**«Спагада»**

(перевод Я. Хелемского)

Чаканне і цярпенне	Сочувствие, терпенье
Пакінулі ўжо нас.	Вдруг покидают нас.

**«Буслы, буслы...»**

(перевод Я. Хелемского)

Калі лятуць чароды птушак з	Ликуют птицы, с юга
поўдня,	возвращаясь,
Аднойчы настае бусліны час.	И наступает аистинный час.
Як на зямлі прадзюбнецца	Проклюнется трава,
трава.	раскроются цветы.

**«Стаяла хмара нерухома...»**

(перевод Н. Кислика)

Гром пахіснуў яе, пасунуў,	Качнувшись мешкотно и грузно,
----------------------------	-------------------------------

**«Буслы, буслы...»**

(перевод Я. Хелемского)

Хлусня, што пад капустаю	Детей находят на капустных
знаходзяць	грядках?

Малых,

**«Жнівеньская ноч як звар'яцела...»**

(перевод Н. Кислика)

Жнівеньская ноч як звар'яцела,	Ну и август! Ночь осатанела,
--------------------------------	------------------------------

**«Даўгалецце»**

(перевод Н. Кислика)

Што цягне да сваёй бярогі	Что барахло в своей берлоге
Набыткі розныя ўвесь век...	Все копит, копит целый век.

Вышерассмотренные явления тесно связаны со стремлением некоторых переводчиков гармонизировать интонацию оригинала. Гармоничной, как известно, считается интонация, поочередно сочетающая в себе восходящую (/) и нисходящую (\) интономы. Приведем примеры.

**«Крык сойкі»**

(перевод Я. Хелемского)

Ці то ворагаў многа маеш?	То ль врагов у тебя хватает,
Ці то мне пагражае бяда?	То ли мне угрожает беда?

<b>Интонационный рисунок:</b>	<b>Интонационный рисунок:</b>
-------------------------------	-------------------------------

//

V

**«Паходжанне майго друга Рыгора Б.»**

(перевод Я. Хелемского)

Ты прыйшоў з вайны і гора,	Ты – из дней войны и горя,
Ты з малітвы,	Из молитвы.
Ты з разгневанага бору,	Ты – из витебского бора,

Ты смалісты. Ты – смолистый.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 |||| |  
 «Родная мова» |

(перевод Я. Хелемского)  
 Калі ж хто загадае: «Не трэба!» – Если время и вправду прикажет  
 Адрачэцца ад мовы народ, – И язык мой в былое уйдет,  
 Папрашу я і сонца, і неба: Тот, что предками создан и нажит,  
 Мне не трэба ні славы, ні хлеба, Тот, что выжил средь бед и невзгод,  
 Асудзіце на безліч нягод.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 \ / \ / |

Иногда переводчиками осуществляется грамматическая и пунктуационная поддержка интонации оригинала. Первая заключается в применении более выразительной синтаксической конструкции, не допускающей двойственного толкования интонационного рисунка; вторая – в применении уточняющих интонацию знаков препинания. Пунктуация является той партитурой, благодаря которой имеется возможность «вычитать» авторскую интонацию. В этой связи при создании произведения важно выбрать «нужный, самый выразительный для дифференциации смысла знак препинания или воспользоваться «нулевым» пунктуационным знаком» [4, с. 57].

«Кляновае лісце» (перевод П. Семьинына)  
 Будзь жа, лірыка, з імі ў Будь же, лирика, с нами в  
 суседстве, соседстве,  
 Хай у цэхі, канторы і ў Пусть и в цех, и в контору и в  
 сэрцы сердце  
 Залятае кляновы ліст. Залетаает кленовый лист.  
 Пояснение: употребление «нулевого» знака препинания помогает отнести слова *цех, кантора – сердце* к разным смысловым группам.

«Схема жыцця» (перевод Н. Кислика)  
 То абдымаем з сябрам, то То обнимаем с другом. То  
 лаемся. вздорим.  
 Лічым здабыткі і тару пустую. Считаю доходы. И тару пустую.  
**«Схема жыцця»**

(перевод Н. Кислика)  
 Хутка ўзносімся. Коцімся, Быстро возносимся. Катимся,  
 коцімся. катимся...  
 Планы складаем. Махаем Планы мы строим. И – машем  
 рукою. рукою.

«Начное окно» (перевод Я. Хелемского)  
 Адно тэлевізар слявае і Все в телевизор глядишь и  
 трызіць глядишь,  
 І нагнае змору. Пока тебя дрема не сморит.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 \ \ |

Причина: в сложноподчиненном предложении смысловые связи между главной и придаточной частью программируют более выразительную интонацию.

«Якую прысніў ты маці...» (перевод Я. Хелемского)  
 Парэпаны рукі цяжкія Руки её натружены,  
 Ці ярка гараць завушніцы. Но серьги в ушах сверкают.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 \ | |

Причина: использование союза «НО» делает интонацию более четкой, проясняет смысл фразы.

«Я заўсёды некуды спяшыў...» (перевод И. Бурсова)  
 З другам добрай кашы не зварыў То, что с другом каши не сварил,  
 І лічыў памылкаю апошняй. Я считал ошибкою последней.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 \ | |

Причина: в переводе подчеркнуты причинно-следственные связи.

Единичным случаем представлена зеркальная интонация:

«Буслы, буслы...»  
 Без чалавечай і буслінай Без человеческой, без аистинной  
 вернасці верности  
 Няма ні дабрыні, ні хараства. Нет в мире доброты и красоты.  
**Интонационный рисунок:** **Интонационный рисунок:**  
 \ / | / \

Переводчик, порой делаясь соавтором, переосмысливает текст и вносит свои коррективы и на уровне интонации. Так, Я. Хелемский, заменив повествовательную интонацию вопросительной, насыщает стихотворение такими чувствами, как удивление, сомнение, тревожность:

«Якую прысніў ты маці...»  
 На полі з сярпом і песняй, С бывалым серпом средь жита,  
 З усмешкай блакітнавокай. С улыбкой голубоглазой?  
 Гармідар гусіны на ферме А может, в халате белом  
 І маці ў белым халаце. На ферме, где гомон птичий?  
 Адна, пастарэлая ў горы, Одну, постаревшую в бедах,  
 Ці з добрым лагодным бацькам. Или с отцом невердимым?

Таким образом, наши наблюдения показали, что при переводе белорусских поэтических текстов на русский язык имеют место следующие изменения: дробление и укрупнение интонационного рисунка, гармонизация интонации, усиление грамматической и пунктуационной поддержки интонации, случай зеркальной интонации, переосмысление авторской интонации. По замечанию Г. Н. Ивановой-Лукияновой, интонационная характеристика составляет специфику ритма прозы в отличие от ритма стихов: «...поэты читают свои стихи монотонно... Авторская монотонность – ревностная защита чисто стихового ритмико-мелодического начала, исчезающего нередко от интонационного «богатства» [3, с. 157]. Действительно, указанная монотонность свойственна чтению А. Ахматовой, В. Маяковского, Я. Купалы, однако декламация П. Панченко не может быть охарактеризована как монотонная. Стиль его чтения обладает следующими чертами: наличие «паузы конца строки», использование интонации восходящего тона в повествовательных предложениях, ряд однородных членов произносится с интонацией восходящего тона (каждый элемент), логическое ударение может ставиться на каждом слове в строке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. Н. Целостный анализ литературного произведения. Мн., 1995.
2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. М., 1978.
3. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи. Интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм. М., 1998.
4. Наумович А. Н. Роль интонации и пунктуации при уточнении смысловых связей компонента предложения в семантической интерпозиции // Весці БДПУ. 1995. № 3(5).
5. Рагойша В. П. Проблема перевода с близкородственных языков. Белорусско-русско-украинский взаимоперевод. Мн., 1980.
6. Советский энциклопедический словарь. М., 1983.

## SUMMARY

*The article covers one of the problems of translation – transmission of intonation of the original text. The author uses the verses of belarussian poet P. Panchenko, their translation into Russian and the records of reciting the verses by the poet himself. It gives the opportunity to observe the transformations of the intonation pattern of the verses.*

УДК 81'37:81'367.625

**Е. В. Михайлова**

## ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ГЛАГОЛОВ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ И ЧУВСТВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ И ПОЭМАХ С. ЕСЕНИНА И ИХ ПЕРЕВОДАХ НА БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК

Поэзия С. Есенина редкого человека может оставить равнодушным. Она поражает читателя богатством звуковых и цветовых ощущений, искренностью в передаче чувств, эмоциональностью, музыкальностью. Причина этого – в народности его поэзии. В. Г. Базанов указывает: «Народность Есенина в художественном мышлении самого поэта» [1, с. 240]. Не случайно то, что переводчики делают все, чтобы стихи и поэмы такого глубоко национального поэта, как С. Есенин, зазвучали на других языках.

Некоторые стихотворения и поэмы С. Есенина переведены на белорусский язык Г. Бородулиным, А. Кулешовым [4]. В стихотворениях и поэмах С. Есенина [2] употребляется много слов, участвующих в передаче эмоций и чувств, в том числе глаголов соответствующей семантики. Очень интересен процесс сравнения семантики указанных глаголов и слов, сочетающихся с ними, в оригинальных и переводных текстах. Анализ текстового материала позволил выделить следующие варианты перевода:

1. Точный перевод («На бору со звонами плачут глухари» [2, т. 1, с. 50] – «Зноў глушцы са звонамі плачуць у бары» [4, с. 10]; «Дорогая, шути, улыбайся...» [2, т. 1, с. 228] – «Дарагая, жартуй, усміхайся...» [4, с. 85] и др.).
2. Перевод с использованием имени существительного вместо глагола выражения эмоций и чувств («Только мне не плачется – на душе светло» [2, т. 1, с. 50] – «Толькі

не да плачу мне – светла на душы» [4, с. 10]; «Стонет ветер, // Протяжен и глух» [2, т. 1, с. 213] – «Сіплы вецер // Ад стогну аглух» [4, с. 109]; «Под чужую песню и смеюсь и плачу» [2, т. 1, с. 209] – «Пад чужую песню сумным смехам плачу» [4, с. 111] и др.).

3. Перевод при помощи:
  - а) другого глагола из группы глаголов выражения эмоций и чувств («И бабы охают в немую полутьму» [2, т. 1, с. 328] – «І бабы войкаюць у прыцемак нямы» [4, с. 50]; «Луна хохотала, как клоун» [2, т. 2, с. 48] – «Як клоун, смяялася поўня» [4, с. 181] и др.);
  - б) глагола другого вида из названной группы («Затряслась Нева, // Подымая рябь» [2, т. 2, с. 64]) – «Трэслася Нява, // Як вада канаў» [4, с. 134]).
4. Перевод с изменением:
  - а) подлежащего («Дрожали, качались ступени...» [2, т. 2, с. 45] – «Я чуў, як дрыжалі калені...» [4, с. 178] и др.);
  - б) части составного глагольного сказуемого («Теперь он по пьяной морде // Ещё не устал голосить...» [2, т. 2, с. 56] – «Цяпер ён па п'янай мордзе // Не скончыў яшчэ галасіць...» [4, с. 192]);
  - в) дополнения ([осень] «За всех, кого любил и бросил, // Листою плачет на песок» [2, т. 1, с. 215] – [восень] «За ўсіх, каго кахаў і кінуў, // Лістамі плача на пясок» [4, с. 105] и др.); формы дополнения («Чтобы я о дальней северянке //



Не вздыхал, не думал, не скучал» [2, т., с. 231] – «Каб пра воч паўночныя маланкі // Ні ўздыхаць, ні думаць не хацеў» [4, с. 88] и др.);

г) определения («Где-то плачет // Ночная зловещая птица» [2, т. 2, с. 138] – «Кліча страх, // Недзе плача злавесна начніца» [4, с. 200] и др.);

д) обстоятельства одного разряда («В это время волк ехидный // По-кукушыи плачет» [2, т. 2, с. 67] – «Гэтым часам воўк падступны, // Як зязюля, плача» [4, с. 138] и др.); обстоятельства места в обстоятельстве образа действия («И Русь все так же будет жить, // Плясать и плакать у забора» [2, т. 1, с. 133] – «Русь будзе піць у забыці, // Скакаць і плакаць разам з горам» [4, с. 15]) и др.;

е) порядка расположения членов предложения – сказуемого и обстоятельства («Вот так страна! // Какого ж я рожна // Орал в стихах, что я с народом дружен?» [2, т., с. 329] – «Эх, старана! // Якога ж я ражна // У вершах роў, што дружны я з народам?» [4, с. 50] и др.) и др.

#### 5. Перевод с отсутствием:

а) глагола-сказуемого («И березы в белом плачут по лесам» [2, т. 2, с. 305] – «Ад бяроз у белым холадна лясам» [4, с. 117] и др.);

б) дополнения («Что-то кричит // На ходу» [2, т. 2, с. 84] – «Бач, ён крычыць // На хаду» [4, с. 161]);

в) обстоятельства («О любви вздыхают лишь украдкой...» [2, т. 1, с. 227] – «Уздыхаюць аб каханні ўпотаі...» [4, с. 83] и др.).

#### 6. Перевод с появлением:

а) подлежащего («Трясло меня, как в лихорадке...» [2, т. 2, с. 46] – «Я тросся, нібы ў ліхаманцы...» [4, с. 178]);

б) однородного сказуемого («И с того, поднявшись над болотом, // В душу плачут чибис и кулик» [2, т. 1, с. 210] – «І таму над багнай лямантуе, // Плача ў сэрца каня і кулік» [4, с. 102]);

в) определения («И от стога, и от рева // Вся земля дрожит» [2, т. 2, с. 70] – «І ад стогну і ад рову // Аж зямля дрыжыць» [4, с. 142] и др.).

Таким образом, в исследованных поэтических текстах встречается точный перевод глаголов выражения эмоций и чувств; перевод при помощи имени существительного, другого глагола из группы глаголов выражения эмоций и чувств и глагола другого вида из названной группы; а также изменение подлежащего, части составного глагольного сказуемого, до-

полнения, формы дополнения, определения, обстоятельства одного разряда, обстоятельства места в обстоятельстве образа действия, порядка расположения членов предложения – сказуемого и дополнения и др. (при наличии глагола выражения эмоций и чувств); перевод с отсутствием глагола-сказуемого, дополнения, обстоятельства; перевод с появлением подлежащего, однородного сказуемого, определения (при глаголе выражения эмоций и чувств). Изучение перевода глаголов из одной группы показывает, что при наличии морфологических и синтаксических изменений в переводном тексте по сравнению с оригинальным текстом реализация концептов «эмоции» и «чувства» сохраняется. Соглашаясь с выводом Л. В. Столбовой о том, что «любая национальная культура уникальна и что компаративное изучение культурного пространства в разных языках будет способствовать более глубокому пониманию и осознанию таких феноменов, как язык и культура» [3, с. 191], можно заключить, что семантика глаголов выражения эмоций и чувств в стихотворениях и поэмах С. Есенина и их переводах на белорусский язык передает одинаковые концепты. Следовательно, в рассмотренных поэтических текстах концепты «эмоции» и «чувства» проявляются как универсальные концепты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Базанов В. Г. Сергей Есенин и крестьянская Россия. Л., 1982.
2. Есенин С. А. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1–2. М., 1983.
3. Столбовая Л. В. Язык как зеркало культуры этноса // Язык и культура. Проблемы современной этнолингвистики: материалы Междунар. науч. конф., Минск, 2–4 ноября 2000 г. Мн., 2001. С. 188–191.
4. Ясенин С. А. Выбранае. Вершы і паэмы: пер. з рус. мовы. Мн., 1976.

#### SUMMARY

*It is reported in the article that many words conveying feelings and emotions are used in the verses and poems by S. Yesenin. The process of comparing meanings of the verbs expressing emotions and feelings in some verses and poems by S. Yesenin and their translations into Belarusian exposes the presence of morphological and syntactic differences in the original and translated texts. Semantics of the verbs denoting emotions and feelings in the above-mentioned texts conveys identical concepts. Consequently, in these texts the concepts «emotions» and «feelings» are universal concepts.*

УДК 81'42

Т. М. Лянцевич

## ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ Б. ПАСТЕРНАКА (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «МАРБУРГ»)

Исследование языка художественного текста в настоящее время является одним из актуальных направлений лингвистической науки. Поскольку «поэтическая речь (как и художественное произведение) по своему существу многозначна» и «не только допускает, но требует множественности интерпретаций и их субъективности» [1, с. 169], существуют разные аспекты анализа художественного текста, при котором используется сочетание двух подходов: 1) от мысли к форме – от смыслового ядра к языковым способам его выражения и 2) от данной формы к ее функциям и значениям [4, с. 83]. Так как «поэтическое произведение представляет собой сложно построенное смысловое целое» [4, с. 61], попытаемся проследить, как глубинная структура определяет внешнюю и проецируется на грамматический и фонологический уровни художественного текста.

Интерпретация языковых особенностей стихотворения Б. Пастернака «Марбург» основывается на теории поля. В лингвистике теория поля, или полевой подход, разрабатывалась как зарубежными, так и отечественными учеными (Г. Ипсенем, Й. Триром, Л. Вайсгербером, В. Порцигом, В. Г. Адмони, А. В. Бондарко, Г. С. Щуром, Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс и др.). В исследовании природы художественного текста полевой подход был разработан и применен З. Я. Тураевой, И. П. Кудреватых.

Термин «поле» в лингвистику ввел Г. Ипсен в 1924 г. Функционально-семантическое поле – это «система разноуровневых средств данного языка (морфологических, синтаксических, словообразовательных, лексических, а также комбинированных – лексико-синтаксических и т. п.), взаимодействующих на основе общности их функций, базирующихся на определенной семантической категории» [3, с. 567].

В основе формирования различных текстовых категорий лежит функционально-семантический подход. Категории текста представляют собой контаминирование языковых элементов различных уровней, взаимодействующих при выполнении определенных семантических функций. Интерпретируя художественный текст, следует учитывать специфику выражения категорий художественного текста, которая «заключается не только во взаимодей-

ствии языковых единиц различных уровней, но и в соединении первичного и вторичного кодового, эксплицитного и имплицитного значения этих единиц» [4, с. 84].

Стихотворение «Марбург» из цикла «Поверх барьеров» было написано Б. Пастернаком в 1916 г. с последующей редакцией в 1928 г. Основной смысл – тяжелое эмоциональное состояние отчаяния, вызванное разрывом отношений с любимой женщиной. Этот единый смысл представлен на всех уровнях языковой организации и образной системы поэтического текста, и прежде всего – на уровне названия.

По мнению З. Я. Тураевой, «заглавие в плане лингвистическом является именем текста, в плане семиотическом – первым знаком текста и играет важную роль в создании интегрированного единства последнего, так как содержит в сжатой форме основную идею произведения и является ключом к его пониманию <...> при его полной семантизации» [4, с. 53]. Являясь облигаторным элементом текста и занимая сильную позицию, заглавие «особенно ясно иллюстрирует суггестивность поэтического слова, множественность интерпретаций, включение в семантическую структуру слова дополнительных созначений, не входящих в основное смысловое ядро» [4, с. 52]. Марбург – название города, который сыграл определенную роль как в личной, так и в творческой судьбе Б. Пастернака. Именно здесь будущий поэт провел летние месяцы 1912 г., здесь же состоялось объяснение Б. Пастернака с Идой Высоцкой. В «Охранной грамоте» это объяснение и разрыв отношений рассматриваются автором как переломный момент, повлекший за собой впоследствии отказ от занятий философией и обращение к литературному творчеству.

Топоним «Марбург» употребляется в тексте стихотворения всего один раз: *А в Марбурге / Кто, громко свища, мастерил самострел, / Кто молча готовился к Троицкой ярмарке,* – однако образ города, представленный описательно, занимает значимое место в образной структуре художественного текста. Поэт персонафицирует Марбург, делая его не просто местом действия, но свидетелем и участником драматических событий жизни лирического героя: *Каждая малость / Жила и, не ставя меня*

*ни во что, / В прощальном значенье своем по-дымалась; ...и улицы лоб / Был смугл, и на небо глядел исподлобья / Булыжник; ...я избегал / Их взглядов. Я не замечал их приветствий.*

Лексико-функционально-семантическое поле (ЛФСП) «Марбург» объединяет урбанистическое и природное начала, которые сливаются в восприятии лирического субъекта и становятся «подобьями» его внутреннего состояния: *...и ветер, как лодочник, греб / По липам. И все это были подобья; Плыла черепица, и полдень смотрел, / Не смаргивая, на кровли; Желтел, облака пожирая, песок. / Предгрозые играло бровями кустарника. / И небо спекалось, упав на кусок / Кровоостанавливающей арники; Когтистые крыши. Деревья. Надгробья...Все – живо. И все это тоже – подобья.*

Общая эмоциональная тональность текста задается уже на звуковом уровне заглавия стихотворения. Доминирование звуков [р], [г] и звукокомплексов [ро], [ра], [ар], [ре] (*Марбург, загорался, гас, вздрагивал, трясся, предложенье, сдрейфил, (в) прощальном, греб, разреветься, ребячья, непроходимый, страсти, стрекозы, (не) смаргивая, самострел, предгрозые, кровоостанавливающей, (от) гребенок, трагик, драму, пропало, надгробье, прощанье, страсть*) создает определенный акустический эффект, который заключается в выражении чувства отчаяния, безнадежности, страдания и задает следующие ассоциативные звуко-смысловые связи: страсть – объяснение – отказ – крушение надежд, отчаяние, страдание – трагедия – эмоциональная смерть – возрождение на новом уровне. Подобное признаковое значение подтверждается лексико-синтаксическими средствами текста. Поэт вводит персонифицированные образы бессонницы и инстинкта жизни, отстраненного от «я» лирического героя, существующего отдельно от него и выступающего в качестве его хранителя: *Я мог быть сочтен / Вторично родившимся; Инстинкт прирожденный, старик-подхалим, / Был невыносим мне; «Шагни, и еще раз», – твердил мне инстинкт, / И вел меня мудро, как старый схоластик, / Чрез девственный, непроходимый тростник / Нагретых деревьев, сирени и страсти; «Научись шагом, а осле хоть в бег», – / Твердил он, и новое солнце с зенита / Смотрело, как сызнава учат ходьбе / Туземца планеты на новой планиде; В тот день всю тебя, от гребенок до ног, / Как трагик в провинции драму Шекспирову, / Носил я с собою и знал назубок; И ночь побеждает, фигуры сторонятся, / Я белое утро в лицо узнаю.*

Наличие фоновых знаний об истории создания стихотворения позволяет говорить о максимальном сближении автора и лирического ге-

роя. Субъект поэтического текста сливается с личностью автора и становится ее «лирическим двойником» (Ю. М. Лотман). Это дает возможность утверждать, что ведущими категориями текста являются категории модальности и образа автора. «Категория модальности в художественном произведении пронизывает все языковые уровни, формируя другие текстовые категории: времени и пространства, «образ автора», «образ повествователя» – и потому тесно связана с экспрессией языка» [2, с. 127].

В стихотворении присутствует два семантических центра, которые представлены оппозицией ЛФСП: «я» и «ты». Лирический субъект первого ЛФСП эксплицирован личным местоимением я, которое повторяется в тексте 21 раз. Такая частотность употребления местоимения становится стилистическим средством выражения субъективной модальности и несет эмоционально-экспрессивную нагрузку, подчеркивая высшую степень переживаний лирического героя и акцентируя внимание на его внутреннем состоянии.

Подобную функцию выполняет синтаксический параллелизм: стихотворение начинается предложениями, которые соответствуют модели «субъект + предикат», где субъект репрезентирован личным местоимением я, а в роли предиката выступают глаголы, передающие динамику эмоционального состояния лирического героя: *Я вздрагивал. / Я загорался и гас. / Я трясся. / Я сделал сейчас предложенье... я сдрейфил; Я святого блаженней; Я не замечал их приветствий; Я избегал их взглядов; Я играю с бессонницей.*

Субъект ЛФСП «ты» представлен как «внутренний адресат речи» (И. И. Ковтунова), к которому обращены мысли лирического субъекта: *ты, пред тобой, всю тебя.* Образ возлюбленной создается при помощи метафорических конструкций с указательным местоимением *этот* (*туман этот, лед этот, эту поверхность, этот вихрь духоты*), повтор которого подчеркивает силу переполняющих героя чувств.

В качестве языковых средств выражения субъективной модальности, помимо личного местоимения я, выступают экспрессивные синтаксические структуры: вставная конструкция *Как ты хороша!*, нарушающая однородный ряд метафор; неполные предложения, которые оформлены необычным присоединением, создающим эффект растерянности лирического «я»; чередование в пределах одной строфы различных по цели высказывания и структуре предложений; введение несобственно-прямой речи: *Когда я упал пред тобой, охватив / Туман этот, лед этот, эту поверхность /*

*(Как ты хороша!) – этот вихрь духоты... / О чем ты? Опомнись! Пропало. Отвергнут.*

Значение «разрыв отношений» находит отражение на грамматическом уровне стихотворения. Субъекты «я» и «ты» находятся в контррадикторных отношениях, образуя привативную оппозицию. В конфликт вступают формы имперфекта со значением 'действие (состояние, процесс), продолжавшееся в прошлом', используемые для передачи длительного тяжелого эмоционального состояния лирического героя, и перфекта, или настоящего ретроспективного, указывающего на наличие результата прошлого действия, применяемые при описании ситуации объяснения и отказа, а разрыв с любимой воспринимается как свершившийся, необратимый факт: *вздрагивал, загорался, гас, трясся, не замечал, вырывался, знал, шатался, репетировал и т. д., но сдрейфил, упал, пропало.*

Выражению глубинного смысла поэтического текста подчинена и темпоральная структура стихотворения. Расположение временных планов соответствует модели «прошедшее – будущее – настоящее». Приняв за точку отсчета художественного времени некий переломный момент во внутреннем состоянии лирического субъекта, момент его возрождения на новом духовном уровне, автор использует стилистический прием проспекции / ретроспекции. К прошлому поэт относит и ситуацию объяснения, и первое сильное эмоциональное потрясение лирического героя: *Я вздрагивал. Я загорался и гас / Я трясся Я сделал сейчас предложение... Я сдрейфил; Я мог быть сочтен вторично родившимся...; / Я не замечал их приветствий; / Я избегал их взглядов;* будущее время указывает на необратимость разрыва отношений между героями: *Нет, я не пойду туда завтра. Отказ – / Полнее прощанья. ... Повсюду портпледы разложит туман, / И в обе оконницы вставят по месяцу. / Тоска пассажиркой*

*скользнет по томам / И книжкой на оттоманке поместится.* И только форма презенса выражает умиротворение, состояние покоя, душевное равновесие: *Ведь ночи играть садятся в шахматы / Со мной на паркетном полу, / Акацией пахнет, и окна распахнуты, / И страсть, как свидетель, сидит в углу; ...Я играю с бессонницей... Я тянусь к соловью. / И ночь побеждает, фигуры сторонятся, / Я белое утро в лицо узнаю.* Такая необычная оппозиция временных планов (прошлое – будущее – настоящее) способствует выражению основного смысла стихотворения: переживание тяжелого эмоционального состояния отчаяния, вызванного разрывом отношений с любимой женщиной, и возрождение героя на новом духовном уровне.

Таким образом, интерпретация художественного произведения предполагает исследование всех уровней языковой организации текста, и в большей степени именно лексико-грамматической структуры поэтического текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора: Синтаксис и лексика // Лингвистика и поэтика. М., 1979.
2. Кудреватых И. П. Стилистическая роль синтаксических единиц (блоков информации) в структуре русского художественного текста. Мн., 2001.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 2002.
4. Тураева З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). М., 1986.

#### SUMMARY

*The study of the language of artistic text is one of the actual tendencies of modern linguistics. The research of the projection of the meaning of poetical work on the grammatical and phonological levels of the text is performed in the article. The analysis of language peculiarities of the poetical speech of B. Pasternak is based on the theory of the field and is held on the material of the poem «Marburg».*

УДК 373.3

А. М. Маковская

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ И ПО МУЗЫКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Проблеме использования межпредметных связей в процессе обучения всегда уделялось серьезное внимание как учеными (психологами, педагогами, методистами разных учебных дисциплин), так и учителями–практиками. Все они

единодушно отмечают, что межпредметные связи являются важнейшим средством формирования у школьников научного мировоззрения, способствуют глубине и прочности знаний, гибкости их применения, расширяют кругозор учащихся, содействуют воспитанию у них ус-

тойчивых познавательных интересов. Кроме того, овладение знаниями и способами деятельности межпредметного характера делает человека компетентным в разных областях, расширяет сферу его общения.

Многие ученые видят в межпредметных связях средство формирования общих для ряда предметов способов действий, характеризующих определенные виды деятельности (Б. Г. Ананьев, А. А. Люблинская, Н. А. Лошкарева, М. И. Скаткин, Я. И. Поздняков, А. В. Усова и др.). Прежде всего, в группу межпредметных умений и навыков они определяют формирование навыков чтения, приемов анализа текста, развитие связной речи (7).

Связная речь осуществляет межпредметные связи в содержании обучения, в способах деятельности, мотивирует и интегрирует общие и частные задачи каждого предмета, выступает органической частью обучения и воспитания. На каждом уроке любого учебного предмета обогащается лексика школьников, совершенствуются грамматический строй и контекстная речь детей, формируются навыки правильной речи учащихся. Владение речью необходимо учащимся для полноценного изучения всех школьных дисциплин, связанных с усвоением теоретического материала. Рассуждения, доказательства, пересказы – вся учебная деятельность невозможна без достаточного уровня речевого развития учащихся. Поэтому работа по развитию речи учащихся носит межпредметный характер.

На необходимость проведения занятий по развитию речи на межпредметном уровне указывала в своих трудах Т. А. Ладыженская: «На уроках русского языка большое внимание уделяется анализу лексических и грамматических значений таких языковых единиц, как слово, словосочетание, предложение, показываются особенности их употребления в речи. В этом случае закладывается основа для обогащения языка детей, но для того, чтобы ученик смог воспользоваться изученными языковыми средствами, нужно предоставлять ему возможность создавать речевые высказывания, систематически и целенаправленно тренировать его в умении выражать свои мысли в устной и письменной форме. Нужно предоставлять учащимся возможность говорить как можно чаще, поэтому нельзя ограничиваться теми немногими часами, которые специально отведены программой на развитие связной речи». Следовательно, возникает необходимость проведения занятий по развитию речи на межпредметном уровне. (5; 75) .

В связи с этим весьма актуальным и перспективным становится исследование конкретных форм всех видов межпредметных связей

при работе по развитию речи, а также изучение речевой активности учащихся по следующим направлениям:

1. Как ускорить процесс включения всех детей в учебную речевую деятельность?
2. Как организовать учебный процесс, чтобы на уроках больше звучали связные устные высказывания учащихся?

Решение данной проблемы кроется в необходимости осуществления тщательного отбора тем, соответствующих интересам и возрастным возможностям детей, а также в использовании материалов межпредметного характера для диалога и создания собственных связных высказываний как на уроках по развитию речи, так и на других уроках.

Речевая деятельность является естественной основой межпредметных связей русского языка с другими учебными предметами. Н. А. Лошкарева представила группировку данных связей следующим образом:

- 1) русский язык – литература, история, география, ботаника, арифметика;
- 2) русский язык – иностранный язык;
- 3) русский язык – музыка, рисование, труд.

Связь русского языка с предметами первой группы важна для развития мышления школьников, обогащения их словаря специальной лексикой, ознакомления с богатыми стилистическими возможностями русского языка. Сведения из иностранного языка привлекаются для сравнения синтаксических конструкций, морфологических особенностей. Связь русского языка с предметами третьей группы сводится к возможности использовать содержательную сторону этих предметов в качестве материала для развития речи (6). Содержание этих дисциплин дает богатый материал для организации работы над развитием связной речи младших школьников путем создания высказываний типа повествования, описания, рассуждения; над пониманием взаимосвязи формы и содержания текстов разных жанров, языковых, речевых и интонационно-выразительных средств. Программы данных предметов – огромный источник тематических межпредметных связей, обеспечивающих продуцирование связных высказываний, позволяющих возводить их в ранг текста.

Нами сделана попытка выявить условия для привлечения произведений музыки к работе по развитию речи учащихся начальных классов, определить возможности выполнения работ по развитию речи с использованием музыки.

Мы пришли к выводу, что использование музыкального произведения для развития речи учащихся эффективно и многопланово. Такая работа может использоваться в целях: 1) акти-

визации речевой деятельности учащихся; 2) обогащения словарного состава и грамматического строя речи учащихся; 3) формирования правильной речи (усвоения норм); 4) формирования навыков коммуникативно-целесообразной связной речи; 5) развития воображения, образного, творческого мышления школьников.

Возможность использования произведений музыки в целях активизации речевой деятельности учащихся заложены в ее специфической природе. Психологами установлено, что в основе продуцирования связного высказывания лежит непосредственный речевой мотив. Он (мотив – «ради чего я говорю» – Л. С. Выготский) возникает у детей при наличии эмоций, связанных с яркими впечатлениями о виденном и пережитом, и выражается во внутреннем побуждении поделиться ими с кем-либо.

Источником таких ярких впечатлений и эмоций по праву может считаться музыка. Музыка раскрывает чувства человека, его переживания. При этом слушающий музыку идет от чувств, переживаний к представлениям, а от них – к мысли, а значит, и к необходимости высказать эту мысль. Своей эмоциональной насыщенностью и выразительностью музыка побуждает детей передать полученные ощущения, чувства словом. Образы, которые возникают в детском воображении после восприятия музыкального произведения, вызывают яркие эмоции, воодушевление, потребность выразить их в собственной речи. Музыка будит детскую мысль, которая тут же облекается в словесную форму, ложится в основу их речевых высказываний. Следовательно, эмоциональный настрой, который создает музыка, является важнейшим стимулом развития творческой и речевой активности учащихся.

Эти утверждения основываются на наблюдениях психологов и педагогов-музыкантов над тем, что «под влиянием музыкальных впечатлений начинают разговаривать даже инертные дети, с замедленным умственным развитием, которых, казалось, никакими силами невозможно было расшевелить» (9, 24). Широко известный опыт Д. Б. Кабалевского также убеждает в том, что уже с первого класса дети способны увлеченно учиться размышлять о музыке, следовательно, и создавать о ней высказывания определенного типа.

Исследуя речь детей различного школьного возраста, ученые А. Н. Гвоздев, М. Т. Баранов, В. Я. Булахов, М. Р. Львов отмечают, что словарь учащихся беден, особенно в начальных классах. Речь детей данного возраста «предметна» и «глагольна», характеризуется частой повторяемостью одних и тех же слов, ис-

пользованием слов маловыразительных, стилистически нейтральных, в неправильном или неточном значении, неумением использовать изобразительные средства языка. Таким образом, одной из важнейших задач начальной школы является обогащение речи учащихся различными частями речи, а особенно прилагательными. Увеличение употребления прилагательных должно происходить вследствие создания представлений учащихся о различных признаках и качествах предметов и явлений, о роли прилагательных как изобразительного средства в различных видах описаний.

В процессе изучения предмета «Музыка», школьники, начиная уже с 1 класса, обогащают свою лексику через овладение специфической терминологией, которая характерна для данной области искусства. Учащиеся достаточно свободно оперируют новыми словами и словосочетаниями, отражающими особенности музыкального искусства (например, композитор, исполнитель, симфония, одночастная форма, музыкальный образ, изобразительность и выразительность в музыке и т. д.). А такие термины, как «мелодия», «регистр», «динамика», «тембр», «темпо», «интонация» и другие, не только помогают учащимся осознать многообразие средств выразительности в музыке, но и дают возможность систематизировать и активизировать имеющийся у детей словарный запас, разнообразить и эмоционально окрасить свою речь на других уроках, услышать и отметить, например, мелодию стиха, созвучие мыслей и чувств и т. д.

Обогащение словарного запаса предполагает накопление и свободное владение языковыми системными объединениями слов (тематическими группами слов, синонимическими рядами, антонимическими парами), которые позволяют отобрать для любого отрезка речи нужные, единственно необходимые слова, сформировать микротемы, лежащие в основе логического построения высказывания, а также умение свободной замены слов в целях уточнения смысла высказывания, создание образности, выразительности, стилистической целесообразности речи.

Для уточнения смыслового значения слова, предупреждения и устранения тавтологических повторов крайне важной является работа над синонимами. Слушание и анализ музыки дает возможность проведения такой работы. Например, можно дать задание учащимся подобрать слова, наиболее точно характеризующие музыкальное произведение. Как показала практика работы в школе, оценочная лексика, которую употребляют учащиеся младших клас-

сов для описания произведений музыки, представлена очень ограниченным количеством слов: красивая, грустная, веселая. Необходимо с учащимися подобрать синонимический ряд: красивая – приятная, прекрасная, великолепная, чарующая и т. д.

Задания по подбору синонимов к данному слову не вызывают особенных затруднений. Гораздо сложнее учащимся осознать то, что синонимы не тождественны между собой по значению, что они отличаются смысловыми и эмоциональными оттенками. Музыка своими яркими образами помогает научить детей выбирать из ряда синонимов слова, наиболее подходящие к определению музыкального образа.

В этом виде работы хорошим помощником является «Словарь эстетических эмоций», разработанный В. Г. Ражниковым. Словарь эстетических эмоций, которые существуют в музыке как признаки характера звучания, представляет собой своеобразный словарь синонимов. Для удобства пользования признаки здесь объединены в группы (модальности). Слова в этих группах отражают одно и то же настроение, различаясь нюансами в зоне этого настроения и степенью выраженности основного свойства этой группы. Главное свойство слов, объединенных в группу, – способность в большей или меньшей степени замещать друг друга, т. е. эстетические эмоции в определенном смысле взаимозаменяемы. Например, радостно – весело, празднично, приподнято, задорно, легко, проворно и т. д.; торжественно – величественно, триумфально, ликующе, величаво и т. д.; поэтично – возвышенно, мечтательно, одухотворенно, сердечно, задушевно, чарующе, заморожено...; таинственно – вкрадчиво, странно, причудливо, загадочно, затаенно, призрачно, скрытно...; нежно – ласково, мягко, трогательно, доверчиво, мило, радушно... (11).

Слова-синонимы, обозначающие признаки характера звучания, могут быть использованы в следующих видах упражнений:

- 1) Звучит музыка. Подобрать наиболее подходящие настроению и музыкальному образу слова.
- 2) Звучит музыка. Даны несколько слов и словосочетаний с близким и противоположным значением. Необходимо выписать в два столбика слова, подходящие настроению и музыкальному образу, и слова, не соответствующие им.
- 3) Какие прилагательные из данного списка слов можно употребить при описании поздней осени, лета, весны, используя при этом музыку П. И. Чайковского «Времена года».
- 4) Даны готовые ряды слов и музыкальные фрагменты. Определить их соответствие.

- 5) На доске дан текст, описывающий музыкальное произведение. В тексте опущены все прилагательные. Звучит музыка. Вместо точек необходимо вставить соответствующие музыкальному образу определения.
- 6) Даны опорные слова, которые учащиеся должны использовать при описании звучащего музыкального произведения.

Подобные задания помогают выработать у детей привычку сознательного поиска нужных слов, точно определяющих мысль, стремление выразительно передать свои впечатления, воспитывают понимание оттенков значений слов, «вынимают» из пассивного словарного запаса яркую, образную лексику, обозначающую чувства, эмоции, оценку, с помощью которой можно охарактеризовать не только музыкальный образ, но и всю окружающую нас действительность. Другими словами, способствуют развитию таких важных качеств речи, как точность и выразительность речи.

Музыкальное произведение является эффективным средством для работы над выразительно-образительными средствами языка, а именно, над сравнениями и эпитетами (ориентируя учащихся начальных классов на представление эпитета как красочного определения, рисующего яркий образ).

Работа над образно-выразительными средствами языка с применением музыкального произведения предполагает три этапа:

1. Наблюдение над текстом. Рассмотрение слов и словосочетаний, употребленных с целью создания образности, и соотнесение их с эмоциональным настроением музыкального произведения.
2. Составление словосочетаний самими учащимися с целью употребления ярких, образных слов для определения качеств, обозначения действий, раскрытых в музыке процессов.
3. Выход на уровень предложений и микро-текста, создание того или иного словесного образа, соответствующего образу музыкальному.

Задания первого уровня актуализируют представления учащихся о выразительно-образительных средствах языка и ориентированы на нахождение их в тексте. Причем, при анализе текста нельзя ограничиться установлением только того факта, за счет каких именно выразительных средств достигается его образность, необходимо умение соотнести и применить образные средства языка в соответствии с эмоциональным переживанием, вызванным прослушиваемой музыкой. Следует отметить, что использование музыкального произведения преду-

смачивает не иллюстрирование близких по тематике произведений, а предполагает их сопоставительный анализ, что способствует глубокому раскрытию образа средствами разных видов искусств. Это могут быть задания на нахождение эпитетов в сказках, стихотворениях и т. д., например:

- 1) Найти в «Сказке о царе Салтане» А. С. Пушкина эпитеты, рисующие образ сказочного города и каждого из трех чудес (белки, тридцати трех богатырей, царевны-лебедь). Прослушать симфоническую пьесу Н. А. Римского-Корсакова «Три чуда» и решить, соответствует ли музыкальное сопровождение тексту и подходят ли определения из поэтического текста для описания музыкальных впечатлений.
- 2) Прочитать выразительно стихотворение А. С. Пушкина, прослушать музыкальный отрывок А. Вивальди «Времена года» «Осень». Найти эпитеты, которые помогают автору нарисовать картину поздней осени. Какие из данных определений можно применить, рассказывая о звучавшей музыке. Какие эпитеты можно подобрать еще.

Подобные упражнения помогают учащимся понять идейно-художественную роль описания в повествовательном тексте, его роль для понимания произведения в целом, способствуют накоплению младшими школьниками определенного запаса образов, картин, моделей-описаний, изобразительных средств языка, которые впоследствии могут стать основой для создания собственных текстов-описаний.

Другой тип заданий предполагает собственно-творческую деятельность учащихся. Задания здесь даются с учетом того, что ученики не только могут найти образные средства, понять их художественную функцию, но и применить полученные знания в собственной речи. Уровень трудности их различен: от подбора сравнений и определений к прозвучавшему музыкальному фрагменту до создания собственных микротекстов с целенаправленным использованием эпитетов, с применением этих образных средств в своих устных и письменных высказываниях о музыке, например:

- 1) пересказать художественный текст с элементами описания музыкального произведения;
- 2) ввести фрагменты описания музыки в текст;
- 3) создать самостоятельный текст на основе воспринятого музыкального образа.

Таким образом, использование музыкального произведения в целях развития речи учащихся младших классов вводит ребенка в жан-

ровое, тематическое и языковое разнообразие, способствует количественному увеличению словаря, усвоению новых значений известных слов, их выразительных возможностей, развивает умение безошибочного выбора слов, их правильной сочетаемости с другими словами в словосочетаниях и предложениях, формирует языковое чутье, которое способствует умению правильно выбирать и употреблять экспрессивные и изобразительные средства языка в соответствующих стилях, т. е. прививает навыки нормативной, литературной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина Г. Б. Из опыта проведения изложения с привлечением музыкального произведения // Русский язык в школе. 1985. Вып. 3. С. 34–37.
2. Грабчикова Е. С. Формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе обучения русскому языку. Мн., 1998.
3. Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. 2-е изд. М., 1994.
4. Колокольцев Е. Н., Моночиненкова Л. Ф. Музыка на уроках литературы // Межпредметные связи при изучении литературы в школе / под ред. Е. Н. Колокольцева. М., 1990.
5. Ладыженская Т. А. Развитие речи учащихся как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера // Советская педагогика. 1978. № 9. С. 75–80.
6. Лошкарева Н. А. О понятии и видах межпредметных связей / Сов. педагогика. 1972. № 6. С. 53–58.
7. Львов М. Р. Тенденции развития речи учащихся. М: МГПИ. Вып. 2. 1979.
8. Львов М. Р. Опыт изучения грамматического строя речи в начальных классах. М., 1977. С. 53.
9. Мадорский Л. Р. Музыка начинается в семье. М., 1982. № 2.
10. Мурина Л. А. Культура русской речи в школах с белорусским языком обучения. Мн., 1982.
11. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. М., 1980.
12. Финченко Е. А. Установление внутренних связей между предметами художественно-гуманитарного цикла (литературой и музыкой) в общеобразовательной школе: учеб. пособие. Владимир, 1990.

#### SUMMARY

*The article "Realization of intersubject communications of lessons on speech development and music in a primary school" is devoted to the topical problem of actualization of intersubject communications of the Russian language with other subjects. A special attention in this article is given to the ways of realization of intersubject communications of lessons on speech development and music in a primary school. The article contains the procedure of conducting the work on enriching and activating of children's vocabulary with an attitudinal*



*lexis, necessary for expressing their own thoughts and feelings, for the analysis of pieces of art. In this article original tasks of integrated character are proposed.*

*They are aimed both at perception of pieces of music and speech development at all levels (lexical, grammatical and at the level of text).*

УДК 81'374

**Н. В. Цвирко**

## **СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ И ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ-АССОЦИИ В «СЛОВАРЕ АССОЦИАТИВНЫХ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА»**

Полное и всестороннее изучение синтагматических и парадигматических метафор-ассоциаций дает возможность понять психологический механизм языкового мышления, устройство ассоциативно-вербальной сети, лексический состав метафор-ассоциаций, их частотную приоритетность.

В самом общем плане под синтагматическими понимают отношения, возникающие между линейно располагающимися единицами языка при их сочетании друг с другом в потоке речи или письменном тексте. Синтагматические отношения возникают между различными единицами языка, в нашем случае важна синтагматика синтаксическая, поскольку словостимул и метафора-реакция на него представляют собой сочетание не менее двух слов, а в случае синтагматических отношений между ними – образуют словосочетание. Поэтому при характеристике и классификации синтагматических метафор-ассоциаций целесообразно опираться на теорию словосочетания, что позволит получить значимые результаты. В строгом смысле синтагматические отношения в словосочетании возникают в случае, если слова в нем вступают в один из типов подчинительной связи (согласование, управление, примыкание) [1, с. 126–127]. В этом случае устанавливаются правильные синтагматические отношения между словами, то есть соблюдается грамматическая форма словосочетания, а мы определяем, существует ли взаимодействие двух

слов, создающее семантическую «двуплановость» метафоры. Вначале методом сплошной выборки мы выбирали синтагматические метафоры-ассоциации из «Словаря ассоциативных норм русского языка», затем сопоставляли метафоры-реакции с данными «Словаря современного русского литературного языка».

Рассмотрим долю синтагматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов-реакций, приведенных в «Словаре ассоциативных норм русского языка» (табл. 1).

Данные таблицы 1 подтверждают неравномерное распределение синтагматических метафор-ассоциаций по частям речи (49 – глаголов, 55 – существительных, 8 – прилагательных). Наиболее широко они представлены у стимула-прилагательного (7 %) и в меньшей степени у стимула-существительного (6,2 %). Такой процент субстантивных синтагматических метафор-ассоциаций объясняется тем, что существительное как обозначение предмета чаще всего метафоризируется. 7 % атрибутивных метафор-ассоциаций говорит об образности прилагательного как части речи. Меньший процент глагольных метафор-ассоциаций объясняется тем, что действие глагола всегда имеет своего носителя (субъекта) или же оно направлено на какой-либо объект, благодаря которым возникает метафора.

Количество синтагматических метафор-реакций с учетом частотности реакций и их «вес» по этому параметру представлены в табл. 2.

Таблица 1

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

Слова-стимулы	Общее количество слов-ассоциаций	Количество синтагматических метафор-ассоциаций	Доля синтагматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов, %	Слова-стимулы	Общее количество слов-ассоциаций	Количество синтагматических метафор-ассоциаций	Доля синтагматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов, %
Бежать	126	10		Бабушка	127	1	
Взять	88	4		Билет	78	8	
Видеть	91	4		Бумага	138	7	
Войти	105	10		Вода	65	1	
Встретить	145	5		Война	83	2	
Входить	178	21		Впечатление	190	9	
Говорить	96	7		Время	78	22	
Давать	65	7		Встреча	203	7	
Дать	78	6		Газета	146	7	
Делать	94	5		Глаз	76	15	
Достать	169	4		Год	61	7	
Ехать	87	1		Голова	82	17	
Жить	84	5		Голос	171	23	
Записать	185	2		Город	75	4	
Идти	72	2		Дело	85	5	
Искать	180	16		День	66	8	
Кричать	141	1		Деревня	188	9	
Найти	80	5		Дом	88	1	
Обещать	182	4		Дочь	156	4	
Оказаться	207	15		Жизнь	84	1	
Оказываться	212	12		Здоровье	102	5	
Оставаться	187	16		Земля	158	15	
Передавать	166	9		Километр	149	9	
Передать	168	8		Книжка	185	4	
Петь	139	6		Курс	147	2	
Пить	99	1		Лес	147	10	
Пойти	72	2		Любовь	95	9	
Покупать	158	3		Мастер	102	14	
Положить	116	12		Место	115	10	
Понимать	94	7		Мнение	105	14	
Послушать	134	4		Начало	107	6	
Поступить	96	5		Положение	150	6	
Потерять	131	3		Право	162	8	
Появиться	186	1		Праздник	153	2	
Провести	170	9		Работа	77	1	
Простить	136	6		Разговор	210	15	
Работать	88	8		Район	183	5	
Садиться	128	8		Результат	167	2	
Сдавать	103	3		Рука	67	13	
Сесть	102	6		Свет	72	8	
Следовать	145	5		Связь	210	6	
Становиться	182	16		Сила	83	3	
Стоять	75	6		Слава	243	15	
Уезжать	139	1		Слово	87	15	
Уехать	162	1		Стол	67	4	
Уметь	135	8		Сторона	67	1	
Упасть	171	14		Студент	195	2	
Учить	161	3		Счет	211	11	
Учиться	75	3		Течение	110	7	
				Точка	104	8	
				Угол	148	8	
				Фамилия	138	4	
				Хлеб	99	4	
				Час	64	11	
				Экзамен	177	6	
<b>Итого</b>	<b>6383</b>	<b>320</b>	<b>~5</b>	<b>Итого</b>	<b>6837</b>	<b>421</b>	<b>~6,2</b>
				Дорогой	97	2	
				Полный	166	6	
				Прекрасный	147	2	
				Свободный	156	8	
				Сильный	92	5	
				Темный	91	9	
				Тяжелый	95	21	
				Чистый	183	17	
				<b>Итого</b>	<b>1027</b>	<b>70</b>	<b>~7</b>

Таблица 2

**Количество синтагматических метафор-ассоциаций в общем количестве слов-ассоциаций с учетом частотности реакций**

Слова-стимулы	Общая частота всех реакций	Частота синтагматических метафор-ассоциаций	Доля синтагматических метафор-ассоциаций в общей частоте всех реакций, %	Слова-стимулы	Общая частота всех реакций	Частота синтагматических метафор-ассоциаций	Доля синтагматических метафор-ассоциаций в общей частоте всех реакций, %
Бежать	709	56		Бабушка	624	2	
Взять	215	4		Билет	621	14	
Видеть	227	5		Бумага	698	15	
Войти	732	42		Вода	217	1	
Встретить	666	9		Война	209	2	
Входить	688	55		Впечатление	757	22	
Говорить	216	7		Время	201	61	
Давать	199	8		Встреча	708	18	
Дать	194	7		Газета	728	62	
Делать	208	6		Глаз	220	26	
Достать	595	16		Год	207	12	
Ехать	203	1		Голова	224	93	
Жить	206	9		Голос	773	79	
Записать	730	4		Город	237	4	
Идти	218	2		Дело	186	11	
Искать	583	79		День	242	8	
Кричать	700	10		Деревня	708	61	
Найти	198	10		Дом	209	1	
Обещать	548	4		Дочь	683	8	
Оказаться	572	31		Жизнь	217	1	
Оказываться	640	42		Здоровье	669	7	
Оставаться	588	62		Земля	725	28	
Передавать	687	98		Километр	690	20	
Передать	577	17		Книжка	609	4	
Петь	660	12		Курс	594	7	
Пить	614	1		Лес	730	24	
Пойти	198	3		Любовь	198	14	
Покупать	571	3		Мастер	621	189	
Положить	683	53		Место	207	16	
Понимать	190	11		Мнение	534	22	
Послушать	695	4		Начало	610	38	
Поступить	790	7		Положение	579	22	
Потерять	673	12		Право	719	27	
Появиться	675	1		Праздник	605	2	
Провести	738	151		Работа	208	1	
Простить	581	15		Разговор	606	84	
Работать	221	12		Район	580	8	
Садиться	750	63		Результат	690	32	
Сдавать	625	25		Рука	203	15	
Сесть	768	86		Свет	206	12	
Следовать	711	18		Связь	709	63	
Становиться	707	239		Сила	200	4	
Стоять	188	9		Слава	813	25	
Уезжать	688	1		Слово	198	28	
Уехать	610	3		Стол	232	4	
Уметь	582	9		Сторона	189	1	
Упасть	710	45		Студент	652	42	
Учить	732	17		Счет	688	73	
Учиться	220	3		Течение	775	40	
<b>Итого</b>	<b>25679</b>	<b>1388</b>	<b>~5,4</b>	Точка	683	31	
				Угол	704	31	
				Фамилия	697	21	
				Хлеб	635	129	
				Час	184	15	
				Экзамен	626	21	
				<b>Итого</b>	<b>27758</b>	<b>1501</b>	<b>~5,4</b>
				Дорогой	625	7	
				Полный	601	8	
				Прекрасный	730	3	
				Свободный	710	50	
				Сильный	705	159	
				Темный	611	58	
				Тяжелый	722	157	
				Чистый	683	45	
				<b>Итого</b>	<b>5387</b>	<b>489</b>	<b>~9</b>

Данные таблицы 2 подтверждают, что при учете параметра частотности доля синтагматических метафор-ассоциаций практически не изменяется. При этом сохраняется закономерность распределения их по частям речи: на первом месте по распространенности стоят атрибутивные метафоры-ассоциации, на втором и третьем – глагольные и субстантивные.

В парадигматические отношения могут вступать любые лингвистические единицы, противопоставленные друг другу и в то же время объединенные по наличию у них какого-либо общего признака или одинаковых ассоциаций, которые эти единицы вызывают. В зависимости от класса выделяемых единиц говорят о слово-

образовательной, морфологической, синтаксической и лексической парадигматике [1, с. 133]. В нашем случае интерес представляют морфологические метафоры-ассоциации, как наиболее распространенные в материале ассоциативного словаря. Морфологические парадигматические ассоциации реализуются обычно или через систему форм одного слова, или, если рассматривать морфологическую парадигму в широком смысле, через принадлежность соассоциатов к одной и той же части речи. Широко представлены парадигматические метафоры-ассоциации, в которых слово-стимул и слово-реакция, будучи разными словами, принадлежат к одной и той же части речи.

Таблица 3

**Частеречная составляющая парадигматических метафор-ассоциаций по частеречной принадлежности слова-стимула**

Части речи (слова-стимулы)	Общее число слов-ассоциаций	Из них по частеречной принадлежности слова-стимула	Доля одной и той части речи в общем числе ассоциаций, %
Билет	78	1	
Бумага	138	1	
Вода	65	5	
Время	78	4	
Газета	146	2	
Глаз	76	2	
Голова	82	6	
Голос	171	1	
Город	75	2	
Гость	149	2	
Девочка	137	5	
Деревня	188	6	
Дом	88	5	
Дочь	156	1	
Жизнь	84	11	
Здоровье	102	3	
Земля	158	12	
Лес	156	1	
Литература	151	3	
Любовь	95	10	
Люди	92	10	
Мать	121	7	
Народ	75	10	
Свет	72	1	
Слава	243	2	
Слово	87	3	
Труд	96	5	
Угол	148	1	
Утро	122	3	
Учительница	140	9	
Фамилия	138	6	
Хлеб	99	6	
Школа	88	8	
Экзамен	177	2	
<b>Итого</b>	<b>3971</b>	<b>146</b>	<b>~3,7</b>
<b>Существовать</b>	<b>183</b>	<b>2</b>	
<b>Итого</b>	<b>183</b>	<b>2</b>	<b>~1,1</b>

Таблица 4

**Частеречная принадлежность парадигматических метафор-ассоциаций с учетом частотности реакций**

Слова-стимулы (часть речи)	Частота реакций по частеречной принадлежности слова-стимула	Частота парадигматических метафор-ассоциаций	Доля парадигматических метафор-ассоциаций в общей частоте всех реакций, %
Билет	621	1	
Бумага	698	1	
Вода	217	7	
Время	201	6	
Газета	728	2	
Глаз	220	2	
Голова	224	7	
Голос	773	2	
Город	237	2	
Гость	702	22	
Девочка	601	7	
Деревня	708	11	
Дом	209	10	
Дочь	683	2	
Жизнь	217	14	
Здоровье	669	3	
Земля	725	27	
Лес	758	1	
Литература	730	3	
Любовь	198	20	
Люди	217	29	
Мать	648	30	
Народ	202	17	
Свет	206	7	
Слава	813	3	
Слово	198	22	
Труд	165	5	
Угол	704	1	
Утро	617	3	
Учительница	730	16	
Фамилия	697	6	
Хлеб	635	129	
Школа	208	11	
Экзамен	626	2	
<b>Итого</b>	<b>16785</b>	<b>281</b>	<b>~1,7</b>
<b>Существовать</b>	<b>620</b>	<b>2</b>	
<b>Итого</b>	<b>620</b>	<b>2</b>	<b>~0,32</b>

Данні таблиці 3 підтверджують наш висновок про те, що частіше метафоризуються існуючі, представлені і глагольні асоціації, атрибутивні відсутні взагалі.

Данні таблиці 4 підтверджують попередній висновок, оснований на результатах таблиці 3, про те, що частіше метафоризуються існуючі, глаголи представлені одним словом, прикметивні відсутні.

В «Словарі асоціативних норм російської мови» вошли данні щодо 196 слів. Метафори-реакції виникли на 124 слова з Словаря, що становить 63,2 %. Столь високий відсоток метафорических реакцій на слово-стимул свідчить про образність мови. Народження метафори пов'язане з концептуальною системою носіїв мови, з їх стандартними представленнями про світ, з системою оцінок, які існують у світі самі по собі і лише вербалізуються в мові. Отже висновок: метафора – модель висновкового знання, модель висунення гіпотез. Саме метафора робить абстрактне легше сприймаємим і зрозумілим (основною шляхом метафорического переносу від конкретного до абстрактного, від матеріального до духовного). Учені називають метафору фундаментальним почуттям, що допомагає зрозуміти світ, вони говорять про метафору як про «спосіб оформ-

лення реальності» [2, с. 342]. І дійсно, метафора – потужний засіб пізнання, коли новий концепт досягається шляхом порівняння зі старим, вже відомим. На думку В. Н. Телія, метафора успішно виконує роль призми, через яку людина бачить світ, бо метафори проявляються національно-специфічним чином в мові, в його міфологемах, архетипах і т. д. [3, с. 57].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гуруцкій І. А. Синтагматическіє і парадигматическіє асоціативні зв'язки у дітей з первинною інтелектуальною недостатністю // Весті БДПУ. 2002. № 3. С. 126–138.
2. Лотман Ю. М. Всередині мислячих світів // Символ в системі культури. М., 1996.
3. Метафора в мові і тексті. М., 1988.

#### SUMMARY

*The report deals with metaphor associations. The syntagmatical and paradigmatic relations are presented in «The Russian language's association norms dictionary». The number and frequency of metaphor associations were found in the whole quantity words taken from the association dictionary. The studies show that the distribution of syntagmatical and paradigmatic metaphors among the parts of speech is unequal.*

## ЛИТЕРАТУРАЗНАЎСТВА

УДК 82–31

А. М. Сярова

### СПЕЦЫФІКА МАСТАЦКАГА АСЭНСАВАННЯ РЭЧАІСНАСЦІ Ў ПАДЗЕЙНА-РАЗГОРНУТЫХ АПАВЯДАННЯХ КУЗЬМЫ ЧОРНАГА 20–30-Х ГГ. ХХ СТ.

Пачатак творчага шляху Кузьмы Чорнага прыпаў на час росквіту апавядання – 20-я гг. ХХ ст. Падобна большасці маладых беларускіх празаікаў, будучы класік літаратуры імкнуўся пісаць хроніку жыцця свайго народа ў эпоху вялікіх гістарычных катаклізмаў. Трапіўшы ў шэрагі пісьменнікаў-маладнякоўцаў, К. Чорны, як і яго калегі, арыентаваўся на аперацыйнае адлюстраванне з'яў рэчаіснасці, таму сярод празаічных жанраў аддаваў перавагу апавяданню – найбольш мабільнаму жанру. У той жа

час грамадска-палітычная сітуацыя ў краіне падтурхоўвала мастакоў слова да больш шырокага паказу падзей, сведкамі якіх яны з'яўляліся. Найбольш прыдатнай формай для здзяйснення гэтай мэты была такая жанравая мадыфікацыя, як падзейна-разгорнутае апавяданне, бо па шырыні мастацкага адлюстравання рэчаіснасці яно набліжалася да апавесці.

Раннія падзейна-разгорнутыя апавяданні К. Чорнага (творы 1923 г.) адрозніваюцца нізкай мастацкай якасцю, таму што маладому пісьменніку яшчэ не хапала вопыту, каб напі-

саць дасканалы твор у плане структурнай, стылявой і сэнсаўтваральнай арганізацыі. У апавяданнях першай паловы 20-х гг. яшчэ няма стройнасці ў пабудове сюжэта, кампазіцыі, стылявой сістэмы твора. Вобразы часта абстрактныя, некаторыя нават не маюць імён (напрыклад, кабета, чырвонаармеец з падзейна-разгорнутага апавядання «На граніцы»). Характарыстыка герояў апавяданняў гэтага часу кароткая, павярхоўная, часта звужаецца толькі да ацэнак паводле сацыяльнай прыналежнасці. К. Чорны не вылучае сутнасных асаблівасцей характару сваіх персанажаў. Галоўны герой такіх твораў, як правіла, апантаны ідэямі пошуку сацыяльнай справядлівасці і пабудовы «новага» ладу. У гэты перыяд асабістае жыццё і ўнутраны свет герояў знаходзяцца па-за ўвагай Чорнага-апавядальніка. У пачатку 20-х гг. з'яўляецца вобраз шкодніка («На варце»), які стаў традыцыйным для творчасці савецкіх пісьменнікаў к 30-м гг. (вобраз шпіёна з апавядання «Макарка Навак» Я. Коласа). Гэты персанаж супрацьпастаўляецца вобразу «станоўчага героя», які таксама з'явіўся ў завершаным выглядзе ў 30-я гг.: нівеліраваная асоба, якая не мае сутнасных унутраных супярэчнасцей, носьбіт высокіх маральных якасцей, працоўнага энтузіязму, вечны барацьбіт з перашкодамі. Аднак сучаснаму чытачу зразумела, што гэтыя перашкоды часта надуманыя і не маюць рэальнай асновы. Герой засяроджвае ўвагу на класавай барацьбе, на патрэбах грамадства, партыі. Часам характар такога героя спрошчаны да схематызму.

Кола тэм, якія закраналіся ў падзейна-разгорнутых апавяданнях першай паловы 20-х гг. ХХ ст., умоўна можна звязіць да дзвюх асноўных: ваеннай і бытавой, аднак чырвонай ніткай праз усе творы названага перыяду праходзіць і тэма класавай барацьбы і пабудовы «новага» ладу. Па сутнасці падзейна-разгорнутыя апавяданні названага перыяду – гэта хвалебныя песні «новаму» жыццю і «новаму» чалавеку.

Акрамя сацыяльна-палітычных пераўтварэнняў, аўтара цікавіла адвечнае пытанне веры. У шматлікіх апавяданнях пачатку 20-х гг. ён выкарыстоўвае разнастайную атрыбутыку хрысціянскай веры (*бог, касцёл, малітвы* – «На граніцы», *ксёндз, «пан бог»* – «На варце», *крыж, хрышчэнне* – «Будзем жыць», *святы Юр'я, бацюшка, свяццоная вада* – «Дзякуй Богу, як шклянка»). Аднак мастацкае вырашэнне тэм гэтага напрамку адбывалася пад уплывам афіцыйнай ідэалогіі, успрынятай К. Чорным разам з іншымі маладнякоўцамі, якая абвяргала існаванне Бога і разглядала веру ў Яго як вынік

інтэлектуальнай абмежаванасці і забітасці народа. У апавяданнях «На варце» і «Дзякуй богу, як шклянка» пісьменнік выкарыстоўвае гумар у абмалёўцы вернікаў праз апісанне камічных сітуацый, у якія яны траплялі. У апавяданні «На граніцы» паказваецца вера як бескарысная рэч, якая нічым не можа дапамагчы людзям. Заўважым, што слова «бог» у апавяданнях К. Чорнага пішацца з маленькай літары, а ў апавяданні «На варце» спалучэнне слоў «пан бог» аўтар бярэ ў двукоссе з мэтай падкрэсліць сваё непрыняцце традыцыйных уяўленняў беларусаў аб светаўладкаванні.

У той жа час у падзейна-разгорнутых апавяданнях 20–30-х гг. пісьменнік, выкарыстоўваючы фальклорныя традыцыі, паказвае прыроду як жывую істоту са сваімі думкамі і памкненнямі, што сведчыць аб светаўспрыманні К. Чорнага, блізім да народнага. Са старонак чорнаўскіх апавяданняў у шэрагу з вобразамі людзей паўстаюць вобразы «нечага», ветру, хмар, восені, дарогі і інш. Пабудова сістэмы вобразаў стымулюе рэцыпіента да сутворчасці з пісьменнікам, і ў свядомасці чытача могуць нараджацца новыя вобразы, якія толькі ўскосна прысутнічаюць у творы (вобраз мяжы – «На граніцы»).

Элементы прыродаапісання выкарыстоўваюцца не толькі для стварэння пэўнага эмацыянальнага фону ў творах, але і выканання сэнсаўтваральнай функцыі: апасродкавана характарызуюць грамадска-палітычнае становішча, выступаюць сродкам псіхалагічнай характарыстыкі персанажаў («Быльнікавы межы», «Новыя людзі», «Радасць жанчыны», «Бяздонне», «Па дарозе», «Захар Зынга» і інш.).

Змест выказванняў герояў падзейна-разгорнутых апавяданняў К. Чорнага пачатку 20-х гг. паказвае на іх недалёкасць і наіўнасць. Дадзеенае суджэнне абумоўлена тым, што аўтар, будучы яшчэ маладым і нявопытным пісьменнікам, знаходзіўся пад моцным уплывам грамадскай свядомасці, і гэта негатыўна адбілася на мастацкай якасці яго твораў. Паступова выпрацоўваўся і ўдасканалваўся індывідуальны стыль пісьма творцы, набываючы сваю адметнасць і непаўторнасць. Мова персанажаў апавяданняў названага перыяду мае рысы афіцыйна-дзелавога стылю, выказванні герояў успрымаюцца штучна сканструяванымі і хутчэй нагадваюць выступленні на сходах, чым жывую размову. Аўтар выкарыстоўвае словы, запазычаныя з рускай мовы і поўнасцю не адаптаваныя да фанетычнай сістэмы беларускай мовы: *Савецкая краіна* («На граніцы»), *сельсовет, большэвікі* («На варце»). З аднаго боку, магчыма, пісьменнік хацеў падкрэсліць гэтым навізну паняццяў, а з другога – відавочна, што

гэтыя словы дысгарманіруюць з агульнай моўнай плыню апавядання. У сваю чаргу і паняцці, якія абазначаліся названымі словамі, не ўпісваліся ў звыклую для беларуса сістэму каштоўнасцей і яшчэ доўга ў ёй прыжываліся.

З 1924 г. мастацкая якасць твораў К. Чорнага значна палепшылася: знікла аднабокасць і прасталінейнасць у адлюстраванні падзей, з'явілася стройнасць у арганізацыі структурнай і стылявой сістэм, выразнасць у абмалёўцы характараў, якія сталі больш жывымі, праўдападобнымі. Менавіта з гэтага часу пачынае развівацца майстэрства К. Чорнага як прадстаўніка псіхалагічнага напрамку. Аўтар назірае за сваім героем з мэтай усебакова і глыбока спасцігнуць яго духоўны свет. Письменнік адкрывае для чытача думкі сваіх персанажаў часам праз іх унутраныя маналогі, часам перадаючы іх апасродкавана, праз непасрэдны аўтарскі апавед. Апісанне знешнасці персанажа працуе на раскрыццё яго характару, душэўнага стану. Герой К. Чорнага к гэтаму часу прайшоў эвалюцыю ад бязмозглага балванчыка, у якога няма свайго меркавання, да асобы, здольнай разважаць над сэнсам жыцця, грамадска-палітычным становішчам у краіне, разумець неадназначнасць гістарычных падзей (Павал – «Быльнікавы межы», Ігнась Альховік – «Новыя людзі»). У свядомасці героя паўстаюць вечныя праблемы, ён спрабуе асэнсоўваць і вырашаць іх не толькі згодна з ідэалагічнымі ўстаноўкамі, а ў адпаведнасці са сваім жыццёвым вопытам, асобаснымі характарыстыкамі, эмацыянальным станам. Думаецца, што такія змены ў сістэме вобразаў, сэнса- і стылеўтварэнні падзейна-разгорнутых апавяданняў адбыліся з прычыны таго, што пасталеў сам аўтар і па-іншаму стаў асэнсоўваць прататыпную рэчаіснасць.

На працягу 20-х гг. К. Чорны не аднойчы падмае пытанне гаротнай жаночай долі, толькі ў кожны з перыядаў прапануе гераіням розныя вырашэнні гэтай праблемы. Калі ў падзейна-разгорнутым апавяданні «Радасць жанчыны» (1925 г.) ён уводзіць вобраз «стрыжанай» – абронцы жаночых правоў (падобныя персанажы з'явіліся ў апавяданнях П. Галавача «Загубленае жыццё» (1925 г.) – Паша, Я. Коласа «Арыніна перамога» (1931 г.) – Ульяна), то ў апавяданнях 1927–1928 гг. вобраз пакрыўджанай лёсам жанчыны, якая шукае парады ці заступніка, трансфармуецца ў вобраз жанчыны, якая з'яўляецца гаспадыняй уласнага жыцця і лёсу («Вераснёвыя ночы», «Не хачу гэтак»).

Письменнік, як правіла, звяртаўся да апісання звычайнага чалавечага жыцця. Яго цікавіла не значнасць ці адметнасць падзеі, а ўнутраны свет створаных вобразаў, чалавечыя ад-

носіны. Падобна Я. Коласу, К. Чорны пазбягаў грувасткіх апісанняў, залішне падрабязнага пераказу падзей, ён імкнуўся да лаканічнасці, сцісласці апавядання, больш засяроджваў увагу на самім героі: яго думках, пачуццях, а не на ўчынках персанажа і не на тым, што з ім адбывалася. К. Чорны імкнуўся да асэнсавання універсальных пытанняў быцця. Гэта імкненне выяўлялася ў характары адлюстравання рэчаіснасці: і стылявая, і формаўтваральная сістэмы ў апавяданнях (гэта тычыцца твораў другой паловы 20-х гг.) працавалі на раскрыццё духоўнага свету герояў мастацкіх твораў.

Рэтраспекцыйны спосаб адлюстравання рэчаіснасці традыцыйна выкарыстоўваецца ў падзейна-разгорнутых апавяданнях. Для твораў 20–30-х гг. характэрнымі з'яўляюцца рэтраспекцыі ў форме апавядальных гісторый. Рэтраспекцыйны план можа быць пабудаваны на апаведзе аднаго з герояў твора (рэтраспекцыі апавяданняў «На граніцы», «На варце» і інш.). Акрамя таго, наватарам у рэтраспекцыях – апавядальных гісторыях можа з'яўляцца сам аўтар («Радасць жанчыны»). Падзеі рэтраспекцыйнага плана падаюцца і ў форме аўтарскіх канстатацый («Будзем жыць», «Дзякуй богу, як шклянка», «Быльнікавы межы», «Семнаццаць год» і інш.).

30-я гг. XX ст. – гэта час асабліва моцнага ідэалагічнага ўціску на мастакоў слова. Менавіта таму станоўчыя змены ў структурнай арганізацыі твора, стыле- і сэнсаўтварэнні, якія адбыліся на працягу другой паловы 20-х гг., былі перакрэслены супрацьлеглай тэндэнцыяй. У перыяд 30-х гг. у цэнтры ўвагі К. Чорнага, як і ў першай палове 20-х гг., сталі вобразы «станоўчых герояў»: «новых людзей», якія гатовы ўсё жыццё правесці ў барацьбе з ворагамі савецкай ідэалогіі: Пятро Тадаровіч («Семнаццаць год»), Вінгель («Вінгель»), Зыгмунд Асядовіч («Злачынца пакараны» і інш.).

Творы гэтага часу маюць адзнакі штучнай зададзенасці, запраграмаванасці і запалітызаванасці. Фармалізм, схематызм, павярхоўнасць, агітацыйнасць, плакатнасць мастацкага апавядання былі адметнымі рысамі стылявой і формаўтваральнай сістэм апавяданняў названай жанравай мадыфікацыі 30-х гг. Заўважым, што пералічаныя асаблівасці падзейна-разгорнутых апавяданняў 30-х гг. К. Чорнага не былі сведчаннем дэградацыі творчых магчымасцей ці мастацкага густу письменніка. Ва ўмовах ідэалагічнага прэсінгу К. Чорны, як і Я. Колас, быў вымушаны працаваць па правілах, створаных таталітарнай сістэмай, укладваючы ідэйны змест сваіх твораў у абмежаваную колькасць дазволёных форм-шаблонаў.

Вылучаныя асаблівасці форма-, стыле- і сэнсаўтварэння падзейна-разгорнутых апавяданняў К. Чорнага першай і другой паловы 20-х гг., а таксама твораў названай жанравай мадыфікацыі 30-х гг. былі абумоўлены спецыфікай мастацкага асэнсавання свету пісьменнікам. Аднак грамадска-палітычныя ўстаноўкі непазбежна ўплывалі на характар мастацкага адлюстравання з'яў рэчаіснасці, што прыводзіла або да трансфармацыі стылю і формы

апавяданняў, або да змен функцый, якія выконваліся элементамі стылявой і формаўтваральнай сістэм у розныя гады.

#### SUMMARY

*In this article the author characterizes features of style, form-building and sense-building system of the event-developed stories of 20–30-ies of the 20-th century of belarusian writer Kuzma Chomy.*

УДК 82:004

**Ж. Л. Раманав**

## **ПРЫНЦЫПЫ ФАРМІРАВАННЯ ІНФАРМАЦЫЙНЫХ РЭСURСАЎ У ГАЛІНЕ МАСТАЦКАЙ ЛІТАРАТУРЫ І ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА**

**В**ажным у тэорыі пры вывучэнні інфармацыйных рэсурсаў мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства (ІРМЛЛ) з'яўляецца пытанне аб метадычных прынцыпах, на якія абапіраюцца пры іх фарміраванні. Яны з'яўляюцца вызначальнымі для эфектыўнага функцыяніравання вызначаных рэсурсаў у грамадстве.

*Прынцыпы* – гэта «асноўныя, зыходныя палажэнні якой-небудзь тэорыі, вучэння, навукі, светапогляду» [1, с. 588]. Яны ўстанаўліваюцца чалавекам, маюць рухомы характар і могуць змяняцца і дапаўняцца з цягам часу і ў сувязі з развіццём тэарэтычнай думкі і практычнай дзейнасці.

Прынцыпы фарміравання ІРМЛЛ грунтуюцца на метасістэмных прынцыпах, уласцівых усім інфармацыйным рэсурсам (ІР), але маюць спецыфічныя асаблівасці. Менавіта таму лічым правільным дзяленне прынцыпаў, уласцівых ІР мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства, на *агульныя* і *прыватныя*. *Агульныя прынцыпы* ўласцівы ІР як метасістэмнаму падраздзяленню і з'яўляюцца аднолькавымі для ІР любой галіны. *Прыватныя прынцыпы* характэрны толькі для ІР у галіне мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства. Пытанне аб агульных метасістэмных прынцыпах ІР знайшло адлюстраванне ў літаратуры. Але адзінства поглядаў на іх склад сярод тэарэтыкаў няма.

А. П. Коршунаў зрабіў спробу скласці наменклатуру прынцыпаў, уласцівых бібліяграфічным рэсурсам і прапанаваў ужываць іх для ўсіх дакументных камунікацый [2, с. 12]. Ён падзяліў прынцыпы на: *агульныя* і *прыватныя*; *фармальныя* (*колькасныя*) і *змястоўныя* (*якасныя*); *унутраныя* (*асабістыя*) і *знешнія* (*запазычаныя*). *Агульныя прынцыпы*, на думку аўта-

ра, уласцівы ўсім дакументным рэсурсам цалкам, а *прыватныя* – пэўным іх падраздзяленням. Да прыватных А. П. Коршунаў аднёс прынцыпы *паўнаты* і *дакладнасці*, якія ён назваў *фармальна-колькаснымі*. Сярод *якасна-змястоўных* прынцыпаў, звязаных з рэалізацыяй ацэначнай функцыі, уласцівай ІР, галоўным А. П. Коршунаў назваў прынцып *якаснай выбранасці*. Да *ўнутраных* (*асабістых*) *прынцыпаў* аўтар аднёс фармальныя, а да *знешніх* (*запазычаных*) – *якасна-змястоўныя*.

Ю. М. Сталяроў [3, с. 26–31] прапанаваў іншы погляд на наменклатуру прынцыпаў функцыяніравання дакументных рэсурсаў. Галоўнымі для іх аўтар лічыць прынцыпы *мэтазгоднасці*, *квантуемасці*, *сістэматызаванасці*, *аптымальнасці*, *сумяшчальнасці*, *разумнай дубліруемасці*, *выбранасці* і *абароненасці*.

На нашу думку, прапанаваная Ю. М. Сталяровым структура прынцыпаў мае сутнасны недахоп – яна з'яўляецца лінейнай. Акрамя таго, не ўсе прапанаваныя аўтарам прынцыпы выдзелены па адной і той жа прымеце, што супярэчыць патрабаванням логікі да любой класіфікацыі рэчаў і з'яў. Напрыклад, прынцыпы *мэтазгоднасці*, *квантуемасці*, *аптымальнасці*, *разумнай дубліруемасці*, *выбранасці* звязаны непасрэдна с фарміраваннем ІР, а прынцыпы *сістэматызаванасці*, *сумяшчальнасці* і *абароненасці* звязаны са знаходжаннем і выкарыстаннем ІР у розных інфармацыйных сістэмах.

Наша задача – вылучыць менавіта тыя прынцыпы, якія ляжаць у аснове фарміравання ІРМЛЛ незалежна ад таго, дзе яны потым будуць знаходзіцца і функцыяніраваць – у розных інфармацыйных сістэмах ці ў прыватных калекцыях. Згодна з гэтым пунктам гледжання лі-



чым, што ІРМЛЛ уласцівы наступныя агульныя прынцыпы фарміравання:

- 1) *мэтазгоднасці*, які патрабуе, каб стварэнне ІРМЛЛ адбывалася ў суадносінах з мэтамі, да якіх імкнецца абслугоўваемая дадзенымі рэсурсамі сістэма. Для сістэмы ІР у галіне мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства такімі мэтамі з'яўляюцца: інфармацыйнае забеспячэнне навуковай, адукацыйнай, прафесійнай сфер, сферы мастацтва, сферы самаадукацыі і папулярныя ведаў аб мастацкай літаратуры;
- 2) *квантуемасці*, які азначае, што ІРМЛЛ уласціва дзяленне на мноства адносна аўтаномных рэсурсаў, якія класіфікуюцца па іх грамадскім прызначэнні, па змесце, па прыналежнасці, па матэрыяле носьбіта інфармацыі, па спосабе дакументавання і іншых прыметах. Напрыклад, сярод першасных ІР па літаратуразнаўстве і мастацкай літаратуры, якія класіфікуюцца па іх грамадскім прызначэнні, можна выдзеліць рэсурсы, прызначаныя для інфармацыйнага забеспячэння навукі, і рэсурсы, прызначаныя для інфармацыйнага забеспячэння адукацыі, мастацкай, прафесійнай сферы і сферы самаадукацыі і папулярныя ведаў аб мастацкай літаратуры. Сярод другасных рэсурсаў можна выдзеліць навукова-дапаможныя бібліяграфічныя рэсурсы, якія прызначаны для інфармацыйнага забеспячэння навукі, і рэкамендацыйна-бібліяграфічныя рэсурсы, прызначаныя для інфармацыйнага забеспячэння адукацыі, прафесійнай сферы і сферы вольнага часу. Сярод першасных і другасных ІР, якія класіфікуюцца па матэрыяльным носьбіце, можна выдзеліць друкаваныя, электронныя, лазерныя, магнітныя і інш.;
- 3) *аптымальнасці*, які патрабуе, каб колькасць існуючых і ствараемых па пэўных тэмах і праблемах ІР адпавядала сапраўдным патрэбнасцям у іх. Колькасць іх павінна быць не больш і не менш, чым гэта неабходна для поўнага і ўсебаковага забеспячэння інфармацыйных патрэбнасцей той ці іншай катэгорыі карыстальнікаў;
- 4) *разумнай дубліруемасці*, які прадугледжвае, каб інфармацыйныя прадукты літаратуразнаўства і мастацкай літаратуры выдаваліся ў той колькасці экзэмпляраў, што неабходна для іх эфектыўнага функцыянавання ў грамадстве. Залішняя экзэмплярнасць таго выдання прыводзіць да таго, што яно застаецца незапатрабаваным, а неапраўдана малая колькасць экзэмпляраў абцяжарвае доступ да інфармацыі, змешчанай у інфармацыйнай прадукцыі, неа-

праўдана ператварае дакумент у бібліяфільскую рэдкасць. Мае на ўвазе таксама дубліраванне прадукцыі на нетрадыцыйных носьбітах (кампакт-дысках, CD-ROMax і інш.), інфармацыйных прадуктаў у телекамунікацыйных камп'ютэрных сетках (Інтэрнет) і магчымасць он-лайнвага доступу да іх;

- 5) *выбранасці*, які патрабуе, каб пры фарміраванні ІР прадугледжвалася ступень іх даступнасці. Існуюць дакументы агульнадаступныя і дакументы, доступ да якіх маюць толькі пэўныя асобы. У апошнім выпадку неабходна зрабіць адпаведную паметку, напрыклад «Для службовага карыстання».

Пытанне аб прыватных прынцыпах ІР у галіне мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства амаль не распрацавана. Пры іх вызначэнні мы кіраваліся спецыфікай літаратуразнаўства і мастацкай літаратуры і ўласцівымі ім прынцыпамі. Спецыфічнымі рысамі мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства з'яўляюцца іх аксіялагічная накіраванасць – здольнасць уздзейнічаць на фарміраванне духоўнай культуры грамадства, яго каштоўнасных арыентацый, а таксама іх эстэтычны характар – здольнасць абуджаць эмоцыі і пачуцці, фарміраваць эстэтычны густ. Дадзеная спецыфіка мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства праяўляецца і ў іх інфармацыйных рэсурсах і накладвае адбітак на змест прыватных прынцыпаў ІРМЛЛ.

Мы згодны з А. П. Коршунавым і лічым, што прыватныя прынцыпы, прапанаваныя ім для ўсіх падраздзяленняў ІР, могуць быць прапанаваны і як прынцыпы фарміравання ІРМЛЛ. Але змест гэтых прынцыпаў будзе адрознівацца ад зместу прынцыпаў фарміравання іншых ІР.

Для ілюстрацыі возьмем прынцып якаснай выбранасці. Для ІРМЛЛ галоўнымі крытэрыямі якаснага адбору твораў у інфармацыйныя прадукты выступаюць крытэрыі іх эстэтычнай і маральнай каштоўнасці. У той жа час для ІР у галіне прыродазнаўства галоўнымі ў якасным адборы выступаюць крытэрыі навуковасці і навізны. Аналагічна змяняецца змест іншых прыватных прынцыпаў пры фарміраванні галіновых ІР.

Вышэйвыкладзенае дазваляе нам прапанаваць наступныя прыватныя прынцыпы фарміравання ІРМЛЛ:

- 1) *паўнаты*, які патрабуе, каб інфармацыйны работнік з максімальнай паўнатай адлюстроўваў у інфармацыйных прадуктах усе дакументы па пэўнай тэме ці праблеме ў зададзеных межах. Паўната адлюстравання інфармацыі неабходна ў першую чаргу навукоўцам, якія выкарыстоўваюць атрыманыя звесткі для сваіх даследаванняў.

Вычарпальнай паўнатою адрозніваюцца першасныя выданні навуковых літаратурна-знаўчых прац і навуковыя выданні мастацкай літаратуры, асабліва акадэмічныя. Яны служаць асновай для складання іншых тыпаў літаратурна-мастацкіх выданняў: неакадэмічных, масавых і навукова-масавых.

Для другасных выданняў прыныцып паўнаты азначае, што бібліёграф павінен з максімальнай паўнатою выявіць усе дакументы ў зададзеных межах і ўключыць іх у бібліяграфічны паказальнік.

Дадзены прыныцып у найбольшай ступені характэрны для навукова-дапаможных бібліяграфічных рэсурсаў. Ён з'яўляецца галоўным для універсальных бібліяграфічных выданняў, якія выконваюць уліковую функцыю. Да такіх выданняў, напрыклад, адносіцца «Летапіс друку Беларусі»;

- 2) *дакладнасці*, які прадугледжвае максімальную дакладнасць прывядзення ўсіх элементаў дакумента: тэксту, гісторыі гэтага тэксту, датыроўкі, інфармацыі аб аўтары, дакладнасці звестак, якія прыводзяцца ў навукова-дапаможным апарате выдання.

Для бібліяграфічных рэсурсаў ён патрабуе як мага больш дакладнага бібліяграфічнага запісу, а ў яго межах – бібліяграфічнага апісання, а таксама дакладнай характарыстыкі ўсіх аспектаў дакументаў у працэсе іх бібліяграфавання;

- 3) *якаснай выбранасці*, які патрабуе, каб дакументы, уключаемыя ў інфармацыйныя прадукты, адпавядалі пэўным крытэрыям. Крытэрыяў, якімі кіруюцца інфармацыйныя работнікі пры фарміраванні інфармацыйных прадуктаў, існуе шмат, і кожны з іх можа быць абраны вядучым у залежнасці ад мэтавага ці чытацкага прызначэння выдання [2, с. 12]. Для ІМРЛЛ першаступенным крытэрыем якаснага адбору з'яўляецца іх эстэтычная дасканаласць, якая праяўляецца як у сюжэтнай лініі твора, яго ідэямаральнай накіраванасці, так і ў прафесійным майстэрстве пісьменніка, яго ўменні прыгожа і цікава ўвасобіць ідэю і сюжэт у творы. Для інфармацыйных прадуктаў літаратурна-знаўства важным з'яўляецца і крытэрыі навуковасці, а для інфармацыйных прадуктаў мастацкай літаратуры – крытэрыі забаўляльнасці. Дадзены прыныцып знаходзіць найбольшае прымяненне пры фарміраванні інфармацыйных прадуктаў, прызначаных для інфармацыйнага забеспячэння прафесійнай сферы, сфер адукацыі, самаадукацыі і папулярнага ведаў аб мастацкай літаратуры.

Значнасць набывае ён і пры фарміраванні бібліяграфічных рэсурсаў, паколькі звязаны з рэалізацыяй ацэначнай функцыі бібліяграфічнай інфармацыі і патрабуе, каб адбор ці ацэнка твораў пры ўключэнні іх у бібліяграфічныя паказальнікі ажыццяўляліся на аснове пэўных якасных крытэрыяў. Прыныцып характэрны і для рэкамендацыйных бібліяграфічных рэсурсаў, паколькі прадугледжвае ўключэнне ў рэкамендацыйную бібліяграфічную прадукцыю публікацый, якія заслугоўваюць агульнай станоўчай ацэнкі і рэкамендацыі з мэтай фарміравання высокіх маральных і эстэтычных ідэалаў грамадства;

- 4) *аб'ектыўнасці*, які патрабуе, каб ацэнка літаратурных твораў і з'яў праводзілася інфармацыйнымі работнікамі ва ўзаемадзеянні з літаратурна-знаўцамі, з улікам іх прафесійных ведаў і ацэнак якасці ўключаемых у інфармацыйныя прадукты твораў.

Для бібліяграфічных рэсурсаў дадзены прыныцып характэрны для выданняў рэкамендацыйнай бібліяграфіі, паколькі патрабуе, каб бібліёграф пры ацэнцы твораў, уключаемых у рэкамендацыйныя бібліяграфічныя прадукты, абапіраўся на тэорыю бібліяграфічна-знаўства і літаратурна-знаўства, выкарыстоўваў метадыку аналізу і характарыстыкі літаратурнага працэсу і мастацкіх твораў, прынятую ў літаратурна-знаўстве, літаратурнай крытыцы і бібліяграфіі, супрацоўнічаў ва ўзаемадзеянні з літаратурна-знаўцамі-прафесіяналамі.

Галоўным пры характарыстыцы літаратурных твораў у першасных і другасных інфармацыйных прадуктах дадзены прыныцып прадугледжвае вылучэнне іх сапраўдных эстэтычных якасцей, якія праяўляюцца ў тэме, сюжэце твораў, увасобленым у іх высокім агульназначавым эстэтычным ідэале, у здольнасці аўтара своеасабліва і з высокай мастацкай дасканаласцю адлюстраваць усё гэта ў сваёй творчасці;

- 5) *цэласнасці*, які патрабуе, каб кожны інфармацыйны прадукт мастацкай літаратуры і літаратурна-знаўства ўяўляў сабой цэласны мастацкі свет, што існуе ў адзінстве зместу і формы, ідэінасці і мастацкасці, увасоблення сюжэта і ўспрымання яго чытачом.

Важным для ІР мастацкай літаратуры лічыцца таксама *прыныцып спалучэння забаўлення, выхавання і развіцця*. Ён патрабуе, каб інфармацыйныя прадукты не толькі забаўлялі, прыносілі чытачу прыемнасць і асалоду, але і рабілі ўплыў на фарміраванне асобы, развіццё яе маральных якасцей, светапогляду, нацыяналь-

най свядомасці, патрыятызму, гуманізму і іншых духоўных катэгорый, якія дазваляюць выхоўваць Чалавека з вялікай літары. Гэта павінна дасягацца праз адбор лепшых твораў мастацкай літаратуры ў першасных інфармацыйных прадуктах, праз тэксты ўступных і заключных артыкулаў, каментарыяў і іншыя элементы навукова-дапаможнага апарату выдання, у якіх даецца агульная характарыстыка твора, а падчас і яго падрабязны літаратуразнаўчы аналіз, характарызуецца жыццё і творчасць пісьменніка, прыводзяцца бібліяграфічныя спісы лепшых твораў пісьменнікаў ці твораў, якія адносяцца да пэўнага літаратурнага напрамку або жанру.

Гэта ж тычыцца і другасных інфармацыйных рэсурсаў у галіне мастацкай літаратуры і праяўляецца ў рэкамендацыйных бібліяграфічных паказальніках. Рэкамендацыйная характарыстыка, якая даецца ў іх, павінна таксама быць насычанай рознымі пазнавальнымі звесткамі, мець педагагічную накіраванасць, інакш кажучы, імкнучца не толькі даць кароткую характарыстыку твора, але і падкрэсліць яго выхаваўчае значэнне, акрэсліць тыя каштоўнасці катэгорыі, якія падаюцца ў творы. Адбор твораў павінен весціся такім чынам, каб у рэкамендацыйных паказальніках прысутнічала не толькі забаўляльная літаратура, але і літаратура, якая выходзіць, дапамагае авалодваць новымі і важнымі ведамі.

УДК 82.0

## ДА ПЫТАННЯ АБ ПАНЯЦЦІ «ПАЭТЫКА»

У эпоху антычнасці паэтыкай называлі навуку аб мастацкай літаратуры ўвогуле. Сістэматычны агляд паэтыкі (poietiké tēchnē – творчае мастацтва) далі Гарацый («Аб паэтычным мастацтве, альбо Пасланне Пізонам») і Арыстоцель («Аб паэтычным мастацтве»). Апошні апісаў як паэтычнае мастацтва ўвогуле, так і яго некаторыя віды і іх значэнне. Арыстоцель крытычна разгледзеў вопыт развіцця старагрэчаскай літаратуры, у асаблівасці эпасу і трагедыі і выдзеліў іх агульныя, устойлівыя элементы, своеасаблівую прыроду і прынцыпы ўнутранага строю літаратурных родаў і іх відаў. Па Арыстоцелю, паэтыкай, альбо тэорыяй паэзіі, з'яўляецца навука, якая вывучае літаратурную дзейнасць, яе паходжанне, формы і значэнне.

У сувязі са змяненнем аб'ёму навукі і метадалагічных прынцыпаў яе вывучэння знач-

Такім чынам, прынцыпы фарміравання ІРМЛЛ падзяляюцца на агульныя, характэрныя для ІРМЛЛ як структурнага падраздзялення метасістэмы ІР, і прыватныя, характэрныя непасрэдна для дадзеных ІР, на вызначэнне якіх уплывае спецыфіка галіны літаратуразнаўства і мастацкай літаратуры. Менавіта прыватныя прынцыпы адлюстроўваюць адметнасць і своеасаблівасць дадзеных галіновых ІР і з'яўляюцца вызначальнымі для аптымізацыі напрамкаў фарміравання вызначаных рэсурсаў і павышэння эфектыўнасці дзейнасці па арганізацыі функцыянавання іх у грамадстве.

### ЛІТАРАТУРА

1. БСЭ. В 30 т. 3-е изд. М., 1975.
2. Коршунов О. П. Принципы библиографической деятельности / О.П. Коршунов // Мир библиографии. 2000. № 5. С. 11–13.
3. Столяров Ю. Н. Документный ресурс : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2001.

### SUMMARY

*The article deals with the principles of forming information resources in the field of fiction and literary studies whose identification is required for optimizing the directions of forming the resources concerned and enhancing the efficiency of activities involving their organizational functioning in the society.*

**В. Г. Мініна**

насць антычнага тэрміна змянялася. Паэтыка то ўключала апісанне формы мастацкага твора, а часам абмяжоўвалася прыёмамі паэтычнай мовы і вершавання; яна была і вучэннем аб будаванні розных тыпаў мастацкіх твораў, і набывала фрагментарны характар, набліжаючыся да стылістыкі, альбо звужалася да тэорыі паэтычнай і, яшчэ вузей, вершаванай мовы. Сучасны тэрмін «паэтыка» далёка не адназначны. Існуюць розныя яго дэфініцыі і класіфікацыі.

Па-першае, у шырокім сэнсе слова, паэтыка вызначаецца як тэарэтычная дысцыпліна, раздзел навукі аб літаратуры, які вывучае структуру і творчыя прыёмы мастацкіх твораў, іх форму, прынцыпы аналізу і сістэму іх эстэтычных сродкаў. Паэтыка даследуе асаблівасці літаратурных родаў і жанраў, плыней і кірункаў, стыляў і метадаў, займаецца вывучэннем зако-

наў унутранай сувязі і суадносін розных узроўняў мастацкага цэлага. Гэта навука аб «формах, відах, свойствах і спосабах арганізацыі произведений словесно-художественного творчества, о структурных типах и жанрах литературных сочинений», якая доўжыць ахіліць «не только явления поэтической речи, но и самые разнообразные стороны строя произведений литературы и устной народной словесности» [6, с. 184]. Іншымі словамі, паэтыкай называецца навука аб сістэме сродкаў выражэння ў літаратуры, аб «языковых, композиционных, типовых структурах литературных произведений, родах, жанрах, разновидностях» [2, с. 195]. Па-за гэтым, паэтыка ўяўляе сабой не толькі навуку аб структурных формах мастацкіх твораў, але і аб гістарычных законах змянення гэтых форм пад уплывам новага зместу [9, с. 221], г. зн. яе ўвага заўсёды скіравана на ўзаемаадносіны паміж пэўнымі элементамі твора і на іх бясконцыя змяненні ў працэсе развіцця. Дадзены тэрмін уключае ў сябе шырокі спектр даследаванняў у сферы апісання, інтэрпрэтацыі і ацэнкі мастацкіх тэкстаў. З'яўляючыся навукай аб літаратуры як аб мастацтве, паэтыка, як указвае Б. В. Тамашэўскі, вывучае не толькі літаратурныя прыёмы, але і іх уздзеянне на чытача, г. зн. іх функцыю [14, с. 9]. Некаторыя навукоўцы яшчэ больш абагульняюць дадзенае разуменне паэтыкі і спачатку гавораць аб роўнасці паэтыкі тэорыі літаратуры, і толькі потым аб ёй як аб раздзеле літаратуразнаўства.

Неабходна адзначыць, што некаторыя даследчыкі (Р. Якабсон, В. М. Жырмунскі, Я. Мукаржожэўскі) суадносяць дадзенае паняцце толькі з паэзіяй. Для іх паэтыка – гэта «наука, изучающая поэзию как искусство» [7, с. 17], «учение и наука о сущности, жанрах и формах поэзии – о свойственных им содержании, технике, структурах и изобразительных средствах» [3, с. 688].

Па-другое, у яе вузкім разуменні, паэтыка – гэта сістэма паэтычных форм і прынцыпаў, асноўных стылістычных асаблівасцей, якія належаць да творчасці таго ці іншага пісьменніка ці літаратурнай плыні, а таксама спосаб арганізацыі мастацкіх асаблівасцей твора літаратуры і значэнне пэўнага мастацкага прыёму ў сістэме іншых прыёмаў.

Некаторыя навукоўцы выдзяляюць яшчэ і трэцюю групу – гістарычная паэтыка, якая вывучае эвалюцыю паэтычных прыёмаў, выяўляе агульныя рысы паэтычных сістэм розных культур і зводзіць іх альбо (генетычна) да агульнага вытоку, альбо (тыпалагічна) да універсальных заканамернасцей чалавечай свядомасці. Карані літаратурнай славеснасці цягнуцца да вуснай

славеснасці, якая і ўяўляе сабой асноўны матэрыял гістарычнай паэтыкі, які часам дазваляе рэканструяваць ход развіцця пэўных вобразаў, стылістычных фігур і вершаваных памераў да глыбокай даўніны. Гістарычная паэтыка разглядае кожны твор у яго абставінах, вывучае, чым ён звязаны з іншымі творамі, якія прычыны паўплывалі на яго з'яўленне, як ён суадносіцца з іншымі творамі, якія з'явіліся ў тыя ж гады, як ён уплывае на іншыя творы і які ўплыў ён аказаў на далейшае развіццё літаратуры.

Існуе і дзяленне паэтыкі толькі на тэарэтычную (агульную) і гістарычную. Пытаннем тэарэтычнай паэтыкі з'яўляецца «систематическое изучение поэтических приемов, их сравнительное описание и классификация: теоретическая поэтика должна построить, опираясь на конкретный исторический материал, ту систему научных понятий, в которых нуждается историк поэтического искусства при решении встающих перед ним индивидуальных проблем» [7, с. 39]. Калі тэарэтычная паэтыка распрацоўвае сістэму літаратуразнаўчых катэгорый і дае іх разумова-лагічны аналіз, то гістарычная паэтыка вывучае паходжанне і развіццё гэтай сістэмы. Тэарэтычная паэтыка «как и всякая философская дисциплина, начинает с того, что в феноменологии называют актом редукции: она выявляет чистый феномен», пры гэтым яна асноўваецца на дасягненнях паэтыкі гістарычнай [5, с. 8]. Даследчыкі, якія трымаюцца гэтага дзялення, лічаць, што адрозніванне дзвюх груп здараецца па прынцыпе: сінхранія-дыяхранія. Аб дыяхраніі і сінхраніі гаварыў яшчэ Ф. дэ Сасюр, які меў на ўвазе мажлівасць вывучэння сістэмы толькі па-за эвалюцыяй, а эвалюцыі, наадварот, – выключна па-за сістэмай. Пад сістэмай ён разумее аднолькава літаратуру ўвогуле (як частку сістэмы мастацтва і культуры) і славесна-мастацкі твор – у якасці канкрэтнай рэалізацыі (спосабу існавання) літаратуры [12, с. 267].

Б. В. Тамашэўскі прапануе свае падыходы да мастацкіх твораў: гістарычны, тэарэтычны і нарматыўны, – і на іх аснове падраздзяляе паэтыку на гістарычную, агульную і нарматыўную. Пад нарматыўнай паэтыкай ён разумее сістэму патрабаванняў альбо палажэнняў па адрасе літаратуры ці мастацтва, г. зн. патрабаваных і чаканых якасцей твора. Яе задачай з'яўляецца «не объективное описание существующих приемов, а оценочное суждение о них и предписание тех или иных приемов как единственно закономерных. Нормативная поэтика имеет целью научить, как следует писать литературные произведения» [15, с. 26]. Кожная літара-

турная школа мае свае погляды на літаратуру, свае правілы і сваю нарматыўную паэтыку.

Ёсць спробы яшчэ больш дэталізаваць паняцце дадзенага тэрміна. Е. Фарына падраздзяляе паэтыку на апісальную, гістарычную, структурную, стылістыку, кампазіцыю, вершазнаўства і геналогію. Яго апісальная паэтыка скіроўвае ўвагу на якасці канкрэтных твораў і робіць высновы на падставе аналізу тэкстаў. Адзінкай апісальнай паэтыкі з'яўляецца азначаемая ёю якасць (прыём, троп і г. д.). Гістарычная паэтыка ў яго, як і ў большасці літаратуразнаўцаў, арыентаваная на гістарычнасць якасцей літаратуры і на гісторыю гэтых якасцей, гісторыю, пад якой разумецца не толькі з'яўленне і знікненне, але і трансфармацыя якасцей. Структурная паэтыка падыходзіць да тэксту з погляду тлумачэння (інтэрпрэтацыі) і ставіць пытанне аб функцыі частак тэксту, а таксама аб іх узаемных адносінах і сувязях. Раздзел паэтыкі, які Фарына кліча стылістыкай, даследуе якасці мовы, якія выкарыстоўваюцца ў літаратуры, і іх функцыі, г. зн. «вне языка литературное произведение немислимо <...> язык является материальным носителем произведения – как полотно и краски в живописи, как звуки в музыке, как камень или дерево в скульптуре. Но если в живописи <...> функция полотна и красок (как субстанции, а не цвета) этим может и ограничиться, то в литературе – наоборот – художественное произведение создается за счет всяких возможных свойств языка, как физических, так и семантических» [1, с. 66]. Кампазіцыяй вучоны называе раздзел паэтыкі, прысвечаны структуры твора, яго тэматыцы і адлюстраванаму ў ім сусвету. Вобласць паэтыкі, якая займаецца рытмічнай арганізацыяй моўнага матэрыялу ў творах, называецца вершазнаўствам. Што датычыць пытанняў родаў і жанраў, то імі займаецца геналогія.

Іншыя літаратуразнаўцы, наадварот, абмяжоўваюцца дзяленнем паэтыкі на агульную і прыватную. Яны знаходзяць, што гістарычная паэтыка (канцэпцыя аб руху і змене літаратурных форм) разам з тэарэтычнай (вучэннем аб літаратуры як сістэме, яе элементах і іх узаемасувязі) з'яўляюцца складанымі часткамі агульнай паэтыкі. Яны таксама лічаць, што раздзяленне на паэтыку тэарэтычную (сінхранічную) і гістарычную (дыяхранічную) у пэўным сэнсе ўмоўнае, бо гэтыя дзве групы не могуць існаваць адна без другой, г. зн. усе літаратурныя формы з'яўляюцца прадуктамі гістарычнай эвалюцыі і ўсе яны зменлівыя і рухомыя.

Абапіраючыся на разгледзеныя азначэнні паэтыкі, можна сістэматызаваць іх у дзве вялізныя групы: *агульная паэтыка* (тэарэтычная альбо сістэматычная – «макрапаэтыка») і *пры-*

*ватная паэтыка* (апісальная, паэтыка пісьменніка – «мікрапаэтыка»).

Такім чынам, агульная паэтыка займаецца агульнымі заканамернасцямі і элементамі літаратуры ўвогуле. Гэтая дысцыпліна ўключае вывучэнне агульных устойлівых элементаў, з узаемасувязі якіх складаюцца мастацкая літаратура, літаратурныя роды і жанры, асобны твор славаснага мастацтва. Яна азначае законы счуплення і эвалюцыі гэтых элементаў і агульныя структурна-тыпалагічныя заканамернасці руху літаратуры як сістэмы; апісвае і класіфікуе гістарычна ўстойлівыя літаратурна-мастацкія формы і спалучэнні (у тым ліку і тыя, што развіваліся на працягу многіх, не падобных у сацыяльных і культурна-гістарычных адносінах эпох); выясняе законы іх гістарычнага функцыяніравання і эвалюцыі. Яна таксама даследуе мажлівыя спосабы мастацкага ўвасаблення задумак пісьменніка і законы суаднясення гэтых спосабаў у залежнасці ад жанру, літаратурнага віду і роду. Абагульніўшы ўсё, можна сказаць, што паняцце «агульная паэтыка» азначае «систематизированные сведения о свойствах художественного литературного произведения и о литературном процессе» ўвогуле [1, с. 58].

Прадметам паэтыкі з'яўляецца мастацкая літаратура, літаратурны твор, тэкст.

Яе аб'ектам могуць лічыцца паэтычныя прыёмы, г. зн. спосабы камбінавання славаснага матэрыялу ў мастацкае адзінства. М. Бахцін аб'ектам паэтыкі называе канструкцыю мастацкага твора [10, с. 115]. Ц. Тодараў мяркуе, што аб'ектам паэтыкі з'яўляецца «не множество эмпирических фактов (литературных произведений), а некоторая абстрактная структура (литература)» [13, с. 41].

Што датычыць мэт паэтыкі, то імі з'яўляецца складанне поўнага сістэматызаванага зводу прыёмаў, якія ахопліваюць усе галіны паэтыкі, выдзяленне і сістэматызацыя элементаў тэксту, якія ўдзельнічаюць у фарміраванні эстэтычнага ўражання ад твора, а таксама вывучэнне спосабаў стварэння гэтага эстэтычнага эфекту.

Да асноўных задач паэтыкі вучоныя адносяць устанаўленне суадносін паміж задумкай і сукупнасцю мастацкіх сродкаў, якія выкарыстоўваюцца ў творы, разуменне заканамернасцей, якія абумоўліваюць з'яўленне мастацкіх твораў. В. В. Вінаградаў, акрамя вывучэння структуры «эстетического объекта <...> – произведения художественного слова» [8, с. 23], г. зн. спосабаў будавання літаратурных твораў, да задач паэтыкі адносіць «разграничение общих закономерностей или принципов такого построения, частных, специфических, типич-

ных для той или иной национальной литературы, исследование взаимодействий и соотношений между разными видами и жанрами литературного творчества, открытие путей исторического движения различных литературных форм» [6, с. 170].

Спектр адзінак, катэгорый, паэтыкі, па меркаванні навукоўцаў, вельмі шырокі: «от фонетического приема до риторической фигуры», адносна вялікімі з'яўляюцца жанр, сюжэтны матыў, антытэза, парадокс [11, с. 7]. Яны таксама ўключаюць змест і форму, тэму і ідэю твора, прыёмы і прынцыпы сюжэтабудавання, мастацкі час, кампазіцыю як сістэму камбінавання і руху моўнага, функцыянальна-стылістычнага і ідэйна-тэматычнага планаў, мастацкі вобраз, сюжэтно-дынамічную і моўную характарыстыку герояў, стыль. С. С. Аверынцаў і іншыя ў якасці універсальных паэтычных катэгорый, якія мелі месца ў літаратуры на працягу доўгіх стагоддзяў, выдзяляюць стыль, жанр, аўтара. Паэтыка, па іх думцы, таксама вывучае суадносіны дадзеных катэгорый, іх функцыі і іх значнасць [4, с. 5]. Э. Чаплеевіч, польскі літаратуразнаўца, не адхіляючы тэорыю С. С. Аверынцава аб катэгорыях паэтыкі поўнаасцю, спрабуе яе перагледзець, паколькі яна, як знаходіць вучоны, не закранае сучаснасці, якую ён разумее як 2-ю палову ХХ ст. На яго думку, за апошнія дзесяцігоддзі навука аб літаратуры пачала вельмі інтэнсіўна руйнаваць былыя веды, асабліва метадалогію даследаванняў і тэорыю літаратуры – паэтыку перш за ўсё. Такім чынам, у сферу паэтыкі Э. Чаплеевіч прапануе ўключыць такія новыя катэгорыі, як літаратура рэгіёну, «малой радзімы», нацыянальнай меншасці – катэгорыі больш вузкія і больш шырокія: літаратура вялікіх культурных суполак (сярэднеўрапейская, міжземнаморская, лаціна-амерыканская і г. д.). Вучоны лічыць неабходным звярнуць увагу і на катэгорыю літаратуры памежжа. Яшчэ адной цікавай гнасеалагічнай ідэяй, а не жэстам усеадмаўлення, у прадстаўленні Э. Чаплеевіча, з'яўляецца аналіз такіх катэгорый як хаас, разнароднасць, гетэрагеннасць. Не менш значныя, по яго меркаванні, і наступныя тэндэнцыі, якія знайшлі сваё праяўленне ў бахцінскай паэтыцы дыялога, у канцэпцыі прэзаікі Дж. С. Морсана і С. Эмерсан, у інтэртэкстуальнасці, выведзенай Ю. Крысцевай з Бахціна [16, с. 19–23].

Такім чынам, макрапаэтыка, альбо агульная паэтыка, займаецца пытаннямі, якія датычаць структурных форм мастацкіх твораў і гіс-

тарычных законаў змянення гэтых форм пад уплывам новага зместу.

#### ЛІТАРАТУРА

1. *Faryno J. Wstęp do literaturoznawstwa. Warszawa: Wydawnictwo ·II·, 1991. S. 645.*
2. *Sierotwieński S. Słownik terminów literackich. Wrocław: Państwowe wydawnictwo 'Iskry', 1966. 324 s.*
3. *Wilpert G. von. Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Akademie, 1989. 7 B. 786 Z.*
4. *Аверинцев С. С., Андреев М. Л., Гаспаров М. Л., Гринцер П. А., Михайлов А. В.* Категории поэтики в смене литературных эпох // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания / Отв. ред. Гринцер П. А. М.: «Наследие», 1994. С. 3–38.
5. *Бройтман С. Н.* Историческая поэтика // Литературоведческие термины (материалы к словарю). Вып. 2. М.: Прогресс, 1977. С. 8.
6. *Виноградов В. В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 346 с.
7. *Жирмунский В. М.* Задачи поэтики (С. 17-88) // *Жирмунский В. М.* Вопросы теории литературы. Статьи 1916-1926. Л.: Academia, 1928. 358 с.
8. *Жирмунский В. М.* Теория литературы. Поэтика. Стилистика. Л.: Наука, 1977. 346 с.
9. *Квятковский А. П.* Поэтический словарь. М.: «Советская энциклопедия», 1966. 376 с.
10. *Медведев П. Н.* (Бахтин М. М.). Формальный метод в литературоведении. // Бахтин под маской. Маска 2. М.: Лабиринт, 1993. 206 с.
11. *Сафронова Л. А.* Поэтика и культура // История культуры и поэтика / Под ред. Злыдневой Н. В., Куренной Н. М., Сафроновой Л. А. М.: Наука, 1993. 208 с. С. 5–10.
12. *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. С. 257–340.
13. *Тодоров Ц.* Поэтика // Структурализм: «за» и «против»: Сб. статей. М.: Прогресс, 1975. С. 37–113.
14. *Томашевский Б. В.* Поэтика (Краткий курс). М., 1996. 120 с.
15. *Томашевский Б. В.* Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2002. 334 с.
16. *Чаплеевич Э.* Новое мышление в литературоведении // Литературоведение на пороге XXI века: Материалы международной научной конференции. М.: Рандеву – АМ, 1998. С. 19–23.

#### SUMMARY

*The article deals with the problem of poetics, surveys the evolution of the notion from ancient times to our days. As the term 'poetics' is far from being monosemantic, its different interpretations and definitions suggested by literary scholars are presented in the article. The term is considered both in its broad and narrow sense, that is, as general poetics (macro-poetics) and writer's poetics (micro-poetics).*

## Д. БУРЛЮК ОБ ИСКУССТВЕ В КНИГЕ «ФРАГМЕНТЫ ИЗ ВОСПОМИНАНИЙ ФУТУРИСТА»

Дискуссии о новом искусстве в послереволюционном обществе, тенденциях развития советской литературы и живописи не оставили равнодушным Д. Бурлюка, отразившего собственные эстетические взгляды и отношение к художественной жизни послереволюционной России в книге «Фрагменты из воспоминаний футуриста».

Д. Бурлюк выступает как сторонник многоликости искусства, разнообразия способов и форм эстетического самовыражения художника. Негативное восприятие в обществе художественных новаций автор «Фрагментов» расценивает как ущербность, вызванную неспособностью преодолеть сложившиеся культурные стереотипы. «Непонимание или неприятие новых форм искусства, нежелание расширить свой эстетический горизонт всегда объясняется эстетическими суевериями какой-либо ложной философской школы, в которых враг нового искусства часто сам и не сознается» [1, с. 147], – пишет Д. Бурлюк.

Распространенное в русском обществе осмысление специфики художественного творчества, целей и задач искусства в прагматическом ключе является, по наблюдению писателя, следствием сложившейся традиции. «Мы воспитаны на школе “русских рационалистов” – Писарева, Чернышевского, Добролюбова. <...> Это всегда надо помнить. Слушая нападки и выступления против нового искусства – против свободы творчества, против невиданных форм» [1, с. 144], – замечает поэт-футурист. Утилитарный взгляд на искусство Д. Бурлюк воспринимает как атавизм, от которого необходимо избавляться, формируя новое понимание художественной культуры: «Будем смотреть на живопись не как смотрел Чернышевский, отойдем от понимания искусства в старомодном и провинциальном плане Базарова и Писарева. Предоставим искусству свободно заполнять его собственную территорию...» [1, с. 139].

С точки зрения Д. Бурлюка, жизнеподобие не может относиться к числу эстетических критериев, так как это приводит к девальвации искусства, которое в такой ситуации «низводится на служебную роль передачи, копировки внешнего мира» [1, с. 145].

Д. Бурлюку оказывается близка уайльдовская идея о подражании жизни искусству. По мысли автора «Фрагментов», это утверждение

подчеркивает значимость художественной культуры, «возносит творца над толпой, – делая его руководителем жизни» [1, с. 155]. Концепцию реальности как проекции искусства Д. Бурлюк пытается применить к истории раннего русского авангарда, стремясь вписать его в контекст советской действительности, доказать причастность к осуществлению революции 1917-го года: «...произведения футуристов и кубофутуристов писали о Красном Октябре задолго до его прихода в жизнь» [1, с. 155].

Д. Бурлюк отстаивает идею свободы творчества как отсутствия навязываемых художнику извне установок и приоритетов, его право на самостоятельность выбора творческих ориентиров: «Рассуждениями хотели и хотят всегда предопределить, направить развитие искусства по определенному пути, продиктованному выкладками: искусство должно быть таким-то., забывая вещице слова: “Искусство ничего никогда не выражает кроме самого себя”» [1, с. 147]. Д. Бурлюк не приемлет идею социального заказа: «...вы должны дать возможность художнику не быть вашим подчиненным, а быть инструктором, развивающим в вас новый вкус» [1, с. 138].

В духе ницшевской концепции «искусства для художника» Д. Бурлюк считает главным адресатом произведения его создателя, а акт взаимодействия художественного текста с публикой оценивает как процесс, не влияющий на художественную реальность. «Воспринимающего могло и не быть, – но это не значит, что факта искусства не произошло бы» [1, с. 148], – утверждает писатель.

Д. Бурлюк критикует политику культивирования одного художественного метода и установку на создание классового искусства, получившие распространение в послереволюционной России. «Кто скажет, что какому-либо классу для того, чтобы стать культурным, приобрести к миру идей, образов, форм, нужно такое-то искусство или иное. Особое, для этого класса изготовленное искусство! – рассуждает писатель. – Пролетариату <...> явится огромным злом начать чуждаться какого-либо рода, или вида, или формы искусства, потому что оно де было изготовлено не для этого революционного класса» [1, с. 156]. Д. Бурлюк не отказывает «целесообразному искусству» в праве на существование, но тенденцию тотальной

утилитаризации художественной культуры считает опасной.

Писатель выступает в защиту абстрактного искусства, ориентированного прежде всего на формальные эксперименты, в то время как прагматическое искусство тяготеет к иллюстративности, сюжетности. Отстаивая идею разнообразия способов творческого самовыражения, писатель отмечает, что нельзя отождествлять литературу только с социальным романом или эпической повестью, «нельзя сводить понимание искусства лишь к одному сюжету» [1, с. 138].

Предостерегая советскую власть от ошибок в сфере культурной политики, Д. Бурлюк заявляет, что «Пролетариат <...> не может и не должен сводить понимание искусства лишь к точке зрения практического смысла» [1, с. 135], что «Всякая односторонность в вопросах искусства гибельна», и поэтому «Не должно ограничить себя на какой-либо одной школе или узкой тропе эстетической» [1, с. 156].

Попытки прагматизации художественной культуры Д. Бурлюк воспринимает как «паразитирование эстетических идей» [1, с. 146], превращение в объект литературы внехудожественного материала, решение чужеродных искусству задач. «Это подобно тому, – рассуждает Д. Бурлюк, – как если бы ботаник – вместо того, чтобы, выйдя на цветущий луг, изучать и классифицировать флору, – стал бы беседовать с пастухом, как высушенные, превращенные в сено, травы этой местности влияют во время зимней кормежки на скот, разбирается ли скот в сортах сена, ест ли все подряд, худеет ли, или наоборот...» [1, с. 146].

Политизация искусства воспринимается Д. Бурлюком как индикатор нецивилизованности государства, неспособности адекватными методами осуществлять полноценное социальное развитие страны, что подталкивает многих писателей к художественному осмыслению острых общественных проблем: «...политическая жизнь в России вообще не нормальная, идеи ищут выхода. В нормально построенном государстве они гнали бы его через парламентскую трибуну, через “специалистов политики”, у нас же... художественная литература очень часто была во власти политических тенденций» [1, с. 76].

С точки зрения Д. Бурлюка, стремление к профессионализму должно ограждать художника от обращения к преломлению проблем общественно-политического характера: «...писателю заниматься политикой «дилетанствуя» вредно, как для последней, так и для самого творца, ибо это мешает всецело погрузиться в задачи художества...» [1, с. 79].

Отказываясь от восприятия литературы в качестве социополитического феномена, Д. Бурлюк утверждает, что «Проблема искусства – проблема формы. ...И лишь потом уже – выходящее из понятий формы – идейное содержание – ...оно есть уже дополнение искусства, надстройка ему» [1, с. 148].

Чистое искусство, по определению отца русского футуризма, «есть мир, увеличенный новыми формами словесного бытия» [1, с. 155] и является средством развития чуткости к прекрасному, усиления степени эстетической отзывчивости реципиента. Писатель отмечает, что «чистое искусство, облагораживая вкус, делает массы культурными. <...> Оно всегда стремится к использованию процесса общения с потребителем эстетических продуктов для развития способности потребляющего отзываться на вызовы красоты» [1, с. 134].

Таким образом, книга «Фрагменты из воспоминаний футуриста...» свидетельствует о том, что поэт и художник Д. Бурлюк в послеоктябрьский период творчества сохраняет верность идеям «искусства для искусства», выступает как апологет формальных экспериментов в области художественной культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлюк Д. Фрагменты из воспоминаний футуриста. Письма, стихотворения. СПб., 1994.

#### SUMMARY

*D. Burluk's aesthetic views are examined in the article. It is underlined that the author was the follower of the pure art's ideas, of O. Wilde's traditions.*



УДК 82.09

Е. А. Борисеева

## СУБЪЕКТНЫЕ ФОРМЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РОМЕНА ГАРИ

Для романа XX века характерно изменение форм авторского присутствия в тексте. Настойчивое стремление Флобера устранить из повествования собственную персону, личность творца уже значительно ограничило права автора, вынудило его стать незаметным для читателя, прибегнув к нейтрально-безличной манере повествования. Дальнейшая разработка основных принципов «объективного романа» приводит к отказу от прямых субъективных оценок, открытых комментариев, авторского «всеведения и вездесущности». Тем не менее это не означает исчезновение автора из произведения: при любой форме выражения его позиции она обязательно присутствует. Попытка постмодернистов во второй половине XX в. лишить творца власти над своим детищем с целью утверждения множественности истины повлекла за собой потерю целостности художественного текста, гарантом которой и выступает автор. В настоящее время исследователи все чаще возвращаются к идее автора как философско-эстетического центра произведения.

Анализ различных форм выражения авторской позиции позволяет рассмотреть проблему целостности творческой индивидуальности Гари/Ажара. Французский писатель второй половины XX в. Ромен Гари (настоящее имя – Роман Касев) вошел в историю литературы как создатель мифического образа Эмиля Ажара, от имени которого он опубликовал четыре романа (1974–1978), причем параллельно продолжали появляться произведения и под его прежним псевдонимом. Французская литературная критика 70-х гг., исключив из анализа произведений факторы, непосредственно не связанные со структурой текста, сочла стилиевые различия романов Гари и Ажара достаточным основанием для доказательства реального существования молодого перспективного автора Эмиля Ажара. Единство авторского сознания, включающего и мировоззрение, и психологию писателя, при всех различиях его выражения в художественных текстах свидетельствует об идентичности творческой индивидуальности Гари/Ажара.

В литературоведении принято выделять субъектные и внесубъектные способы рас-

крытия авторской позиции в произведении [8, с. 41–42]. К первым относят речевую организацию повествования, обусловленную «образом автора» в тексте – точнее, тем, кто выступает в качестве основного субъекта сознания и речи. Что касается внесубъектных форм, здесь речь идет о жанровой структуре (элементах сюжета, которые определяют тот или иной жанр), композиции, системе образов, детали и т. д.

Остановимся на субъектных формах авторского присутствия. Задача – показать, каким образом в произведениях Гари/Ажара субъектные формы раскрытия авторской позиции обеспечивают целостность творческой индивидуальности.

Разграничение повествователя и рассказчика – основных субъектных форм – проводится в современной теории повествования по следующим критериям:

- 1) грамматическая форма: повествователь – в форме 3-го лица («Он-повествование»), рассказчик – в форме 1-го лица («Я-повествование»);
- 2) изображение события: повествователь – дистанцированное, рассказчик – как непосредственный участник;
- 3) «повествовательные ситуации»: повествователь – находится «на границе» изображаемого мира, рассказчик – существует *внутри* этого мира;
- 4) речевая организация: повествователь – «носитель речи, не выявленный, не названный, растворенный в тексте», рассказчик – «носитель речи, открыто организующий свою личностью весь текст» [7, с. 237];
- 5) соотношение автора и субъектов сознания и речи: повествователь непосредственно выражает авторскую позицию, рассказчик – опосредованно (в связи с этим повествователя иногда отождествляют с автором. На наш взгляд, это неправомерно: в соответствии с принципами нарратологии (=теория повествования), мы рассматриваем повествователя как один из возможных авторских «ликов»). По Б. О. Корману, «субъект сознания тем ближе к автору, чем в большей степени он растворен в тексте и незаметен в нем. По мере того как субъект сознания становится и объектом сознания, он отдаляется от автора, то есть, чем в большей степени

субъект сознания становится определенной личностью со своим особым складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он непосредственно выражает авторскую позицию» [6, с. 5].

Таким образом, повествователь – это безличный субъект сознания и речи, который находится *вне* событий, составляющих предмет повествования, и не обладает индивидуализированной речевой характеристикой. Рассказчик же, в таком случае, это персонифицированный субъект сознания и речи, иницирующий повествование о событиях, к которым имеет непосредственное отношение, и в то же время являющийся объектом изображения. Рассказчик проявляет свою индивидуальность в речи, что дает право С. Н. Филюшкиной рассматривать героя-рассказчика в трех ипостасях: как носителя речи, характер и средство (=функцию). В постмодернизме в свою очередь вводится понятие авторской маски, связывающей фрагментированный дискурс и таким образом обеспечивающей определенную целостность произведения, лишённого авторского единовластия.

Авторское присутствие в романах Гари/Ажара осуществляется посредством и повествователя, и рассказчика. Причем в произведениях «доажаровских» носителем речи является главным образом повествователь. В романе «Европейское воспитание» (1945) рассказ ведется от 3-го лица, но в тексте нередко происходит слияние «голосов» повествователя и главного героя Янека Твардовского; это характерно и для романа «Повинная голова» (1968). Речь повествователя переходит во внутренний монолог персонажа, имеющий форму несобственно-прямой речи, причем достаточно сложно разделить эти «голоса»: «Только к полуночи он подумал, что может умереть. Он не знал, как умирают. Без сомнения, человек умирает, когда готов умереть, а готов, когда слишком несчастен. А может быть, человек умирает, когда ему больше ничего не остается? Это дорога, которую человек избирает, когда ему больше некуда идти... Но он не умирал. Его сердце билось, билось все время. Умереть оказалось не легче, чем жить» [2, с. 27] (здесь и далее перевод наш. – **Е. Б.**). В данном случае несобственно-прямая речь «подчинена выявлению внутренней сути героя или характера его переживаний и одновременно авторской оценке этой сути, выраженной, однако, не в прямых комментариях, а опосредованно» [8, с. 48].

Использование повествующего «я» в «Обещании на рассвете» (1960) и в постажаровских «Воздушных змеях» (1980) дает автору воз-

можность глубже проникнуть во внутренний мир человека, способствует раскрытию личностного сознания, восприятию Истории в фокусе этого сознания. Но речь Ромена и Людо не индивидуализирована, это литературный язык, не выходящий, за редким исключением, за пределы нормы. Следовательно, можно говорить в отношении романов «Обещание на рассвете» и «Воздушные змеи» о формальном «я» повествователя. Таким образом, грамматическая форма 1-го лица не может являться определяющим признаком фигуры рассказчика в повествовании, если при этом субъект изображения является «носителем более нейтральной речевой стихии, общепринятых языковых и стилистических норм» [7, с. 241], что характерно в первую очередь для повествователя. Рассматривая в качестве основного критерия для разграничения повествователя и рассказчика степень их проявления в речи, С. Н. Филюшкина, вслед за Б. О. Корманом, вводит понятие «личный повествователь»: от повествователя эта форма отличается только тем, что обозначена как «я», индивидуальность субъекта речи в таком случае не может быть выявлена в тексте. На наш взгляд, здесь необходимо обратиться и к «повествовательной ситуации». В автобиографическом романе «Обещания на рассвете» персонаж, от имени которого ведется рассказ, не совпадает с героем этого повествования Романом Касевым: первый выступает в функции повествующего «я», не являясь ни для кого из персонажей объектом сознания, что говорит о «повествовательной ситуации» «на границе» изображенного мира. Такому восприятию способствует и композиция романа: стихия «вечного Брата Океана», на фоне которого разворачивается повествование, свидетельствует о положении субъекта речи «вне времени и пространства», «над событием». В «Воздушных змеях» Людо находится «внутри» события, являясь и повествующим лицом, и активно действующим героем. Итак, если в отношении «Обещания на рассвете» можно говорить о «личном повествователе», то Людо в «Воздушных змеях» целесообразнее рассматривать как героя-рассказчика.

В литературно-критическом эссе «За Станарея» Ромен Гари разрабатывает один из своих основных эстетических принципов, сформулированный самим художником как «автор-персонаж одновременно» (*à la fois personnage et auteur*), суть которого и состоит в предельной индивидуализации и объективации героя-рассказчика. Реализуется принцип «автор-герой одновременно» в «ажаровских» романах.

В каждом из них Р. Гари использует авторскую маску, создавая иллюзию независимого, самостоятельного существования героя-рассказчика с характерным именно для него жизненным опытом. На выявление этой неповторимой индивидуальности направлена прежде всего речевая организация повествования. В романе «Жизнь впереди» «автором-персонажем» является арабский мальчик Момо: доверительная интонация, просторечие, жаргон, ошибки разного рода (орфоэпические, грамматические, синтаксические, нарушение лексической сочетаемости слов) – все это конкретизирует облик рассказчика. Вместе с тем и авторская маска является формой опосредованного выражения творческой индивидуальности Гари/Ажара, в частности основных ее компонентов – мировоззренческих установок и индивидуально-психологических особенностей писателя. Так, в «ажаровских» произведениях художнику удастся в полной мере реализовать паралогичную модель мышления. Как качество, имманентное самой природе творческой индивидуальности Р. Гари, безусловно, паралогичность мышления не могла не проявиться в его творчестве и до мистификации. Так, на парадоксах построена документальная книга «Ночь будет спокойной» (1974). Парадоксальность ситуаций является характерной особенностью практически каждого произведения Р. Гари: от первого («Европейское воспитание») до последнего («Воздушные змеи»). Но наряду с ситуативными парадоксами в его творчестве усиливается паралогичность самой фразы. Структура последней отличается двуплановостью: внешний пласт обыденного восприятия – «здорового смысла», главная заповедь которого – «не высовываться» и «быть как все», и пласт внутренний, который неожиданно открывает «смысл жизни», идущий против существующих норм и правил и сохраняющий таким образом саму жизнь: согласно Р. Гари, жизнь и возникла на Земле вопреки «здоровому смыслу». Писатель сталкивает логику стереотипа с алогичностью «смысла жизни», что создает контрастность фразы, а это в свою очередь увеличивает внутренний объем и динамизм повествования, обостряет конфликт. Алогизмы Гари преодолевают догматизм мышления, разрушают стереотипность восприятия, снимают со слова пыль обыденности. В «Белой собаке» (1969) за внешней алогичностью просьбы рассказчика к псу, который подготовлен для расправы с неграми, скрывается нетерпимость автора к разного рода националистическим комплексам: «Je ne te demande pas de ne pas mordre les Noirs. Je te demande de ne pas mordre *seulement* les Noirs» («Я не прошу тебя

не кусать негров. Я прошу тебя не кусать *только* негров») [1, р. 48] (курсив Р. Gary.– Е. Б.)

Еще шире используется алогизм в «ажаровских» романах. Обращение к авторской маске позволяет писателю обоснованно включать в текст фразы, «взрывающие» логику обыденного мышления. В романе «Жизнь впереди» речевая организация повествования ориентируется на непосредственное отражение индивидуального опыта героя-рассказчика. Логические ошибки вполне оправданы в речи ребенка, выросшего в иммигрантской среде. Фиксируя на себе внимание, они открывают второй план, сигнализируют о подтексте. Причем право расшифровки алогизма Гари/Ажар предоставляет читателю: для писателя достаточно обозначить какое-то нарушение привычной нормы, что, увеличивая число возможных интерпретаций, позволяет выйти на качественно новый уровень отношений Автор – Произведение – Читатель. Перед нами акт творчества автора и читателя: последний становится участником создания текста. Фразу Момо: «Mais je ne me battais jamais, ça fait toujours mal quand on frappe quelqu'un» («Но я никогда не дрался, это всегда больно, когда кого-нибудь бьют») [3, р. 234] – можно трактовать двояко, поскольку герой не уточняет, кому больно: тому, кого бьют, или тому, кто бьет. Первый вариант интерпретации вполне понятен с точки зрения «здорового смысла», последний, на первый взгляд, алогичен. Но именно его и имеет в виду Момо, что, с одной стороны, подтверждается развитием характера главного героя, способностью мальчика сопереживать, сострадать, а с другой – находит объяснение в концепции личности, предложенной Р. Гари. Писатель разрабатывает собственную версию постгуманизма – эгоцентризм. В противовес общепринятой трактовке – еще одно свидетельство паралогичности мышления художника! – Р. Гари подразумевает под эгоцентризмом особую восприимчивость к чужой боли: «...мой эгоцентризм. Он настолько силен, что я немедленно узнаю себя во всех страждущих, и у меня начинают ныть их раны» [5, с. ]. Таким образом, в очередной раз подтверждается единство авторской позиции Гари/Ажара.

Характерная особенность «постажаровских» алогизмов в романе «Воздушные змеи» – то, что они, как правило, расшифровываются в самом тексте. Интерпретация одиночества как определенного болезненного состояния (трагедия одиночества является лейтмотивом и всех четырех «ажаровских» романов) – в основе алогизма, который представляет собой цепочку парцеллированных предложений, объе-

диненных причинно-следственными отношениями: «Ses lèvres tremblèrent légèrement. Je lui avait fait de la peine. Je me sentis mieux. Moins seul» («Ее губы слегка вздрогнули. Я сделал ей больно. Я почувствовал себя лучше. Менее одиноко») [4, p. 139].

Итак, усложнение субъектных форм авторского присутствия в творчестве Ромена Гари подразумевает взаимопроникновение субъектных планов повествователя и героя (несобственно-прямая речь в повествовании от 3-го лица), объединение свойств рассказчика (форма 1-го лица) и повествователя (отсутствие речевой индивидуализации) (личный повествователь), совмещение рассказчика и героя (автор-персонаж). Использование авторской маски в «ажаровских» романах было подготовлено эстетическими и художественными поисками писателя, что и дает право говорить о произведениях Ажара как об одном из этапов творческого пути Р. Гари. Несмотря на все свое разнообразие, субъектные формы авторского присутствия свидетельствуют о целостности творческой индивидуальности Гари/ Ажара.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Gary R. Chien Blanc. Paris, 1995.
2. Gary R. L'éducation européenne. Paris, 1990.
3. Gary R. La vie devant soi. // Gary R. Les oeuvres complètes d'Emile Ajar. Paris, 1991. P. 227–492.
4. Gary R. Les cerfs-volants. Paris, 1980.
5. Гари Р. Обещание на рассвете // Иностранная литература. 1993. № 2. С. 66–210.
6. Корман Б. О. Литературоведческие термины по проблеме автора. Ижевск, 1982.
7. Тamarченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика // Теория литературы. В 2 т. Т. 1 / под ред. Н. Д. Тamarченко. М., 2004.
8. Филюшкина С. Н. Современный английский роман (Формы раскрытия авторского сознания и проблемы повествовательной техники). Воронеж, 1988.

#### SUMMARY

*On the material of the French writer Romain Gary in different periods of his literary work the ways of the exposing the author's consciousness in the text are taken into consideration. The subjective forms (the narrator, the personal narrator, the story-teller) form author's presence as the expression of the integral creative individuality of Gary/Ajar are analysed.*

# РЭФЕРАТЫ

УДК 37.048-057.87

**Цыбоўскі В. Л. Прафесійнае самавызначэнне вучняў старшай ступені як педагогічная праблема // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 3–7.**

Разглядаецца праблема прафесійнага самавызначэння старшакласнікаў у кантэксце сістэмы бесперапыннай адукацыі. Раскрываецца паняцце «прафесійнае самавызначэнне», даецца азначэнне сістэмы прафесійнага выбару, указваюцца ўзаемасувязі функцый універсітэтаў і сярэдніх школ у педагогічным суправаджэнні прафесійнага самавызначэння вучняў старшых класаў. Асаблівая ўвага ўдзяляецца ўдасканаленню зместу адукацыі ва ўмовах профільнага навучання.

Бібліягр.– 4 назвы.

УДК 37.013

**Азарка Н. М. Паняцці суб'ектнасці і суб'ектыўнасці ў кантэксце катэгорыі «суб'ект» // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 8–11.**

Удзяляецца ўвага катэгорыі «суб'ект» у рамках сучаснай індустрыі адукацыі і праблем падрыхтоўкі педагогаў новага тыпу, здольных працаваць у новых сацыяльных умовах. На аснове існуючых азначэнняў аўтар дыферэнцыруе паняцці «суб'ектнасць» і «суб'ектыўнасць» і ў ходзе аналізу розных канцэпцый фармулюе шэраг функцый разглядаемых дэфініцый.

Рыс.– 1. Бібліягр.– 12 назваў.

УДК 37.013.42

**Шэлег Л. А. Праблема сацыяльнай адаптацыі выпускнікоў дзіцячых інтэрнацкіх устаноў // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 11–14.**

Аktуалізуецца сацыяльна-педагогічная праблема сіроцтва, якая патрабуе паглыбленага тэарэтычнага вывучэння і пошуку шляхоў прадуктыўнага яе вырашэння на практычным узроўні. Разгледжаны асаблівасці выхавання дзяцей-сірот устаноў інтэрнацкага тыпу, прыведзены даныя даследаванняў, што пацвярджаюць праблемны характар адаптацыйных працэсаў выпускнікоў школ-інтэрнатаў. Прапанаваны магчымыя напрамкі навукова-метадычных распрацовак па дадзенай праблематыцы.

Бібліягр.— 6 назваў.

УДК 51(07):373.3

**Тоўсцік Н. У. Сутнасныя характарыстыкі метадычных уменняў выкладання матэматыкі ў пачатковай школе // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 14–20.**

Выяўлены сутнасныя характарыстыкі асноўных тэндэнцый фарміравання метадычных уменняў выкладання матэматыкі ў пачатковай школе. Выдзелены асноўныя кампаненты сістэмы метадычных уменняў (агульныя, спецыяльныя, канкрэтныя). Эмпірычным шляхам вызначаны вагавыя паказчыкі кожнага з кампанентаў метадычных уменняў як сістэмы.

Бібліягр.– 18 назваў.

УДК 37.036–057.87

**Статкевіч А. В. Мадэль фарміравання эстэтычных каштоўнасцей старшакласнікаў у вучэбна-выхаваўчым працэсе школы // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 20–25.**

Прапанавана трохузроўневая мадэль фарміравання каштоўнасцей арыентацый у вучняў старшых класаў у вучэбна-

выхаваўчай дзейнасці школы. Узроўні: агульнатэарэтычны, псіхалага-педагогічны і тэхналагічны.

Рыс.– 3. Бібліягр.– 3 назвы.

УДК 37.037–063.4

**С. У. Малахаў. Індывідуальны падыход у навучанні плаванню дзяцей 4–5 гадоў // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 25–28.**

Прапануемы артыкул з'яўляецца лагічным працягам папярэдніх публікацый аўтара. У ім раскрыта адна з актуальных праблем фізічнага выхавання дзяцей дашкольнага ўзросту. Індывідуальны падыход у навучанні плаванню дзяцей 4–5 гадоў садзейнічае паслядоўнаму набліжэнню да мадэлі вывучаемых плавальных рухаў. Выснова і вынікі педагогічнага эксперыменту грунтоўцца на дадзеных асабістых даследаванняў і могуць быць выкарыстаны ў практыцы з мэтай удасканалення працэсу навучання плаванню ва ўмовах дзіцячых дашкольных устаноў.

Бібліягр.– 7 назваў.

УДК 378–057.275:76

**Сярнова Т. В. Да пытання аб удасканаленні прафесійнай падрыхтоўкі будучага настаўніка музыкі // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 28–31.**

Разглядаюцца асноўныя палажэнні вакальна-педагогічнага метаду прафесара Т. М. Ніжнікавай, ключавым з якіх з'яўляецца ўсведамленне практычнай работы з голасам як крыніцы пазнання. Працэс выхавання выканаўцы ўяўляе аналітычную работу, накіраваную на раскрыццё індывідуальнасці кожнага вучня.

Бібліягр.– 3 назвы.

УДК 37(091)

**Дзямідовіч М. І. Педагогічная практыка студэнтаў вуні Беларусі ў канцы 50-х – пачатку 60-х гг. ХХ ст. // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 31–35.**

Закранаюцца пытанні арганізацыі і правядзення педагогічнай практыкі студэнтаў педагогічных інстытутаў Беларусі ў канцы 50 – сярэдзіне 60-х гг. ХХ ст. Аўтар аналізуе тэрміны, праграмае забеспячэнне педапрактыкі, формы справаздачы студэнтаў, разглядае асаблівасці правядзення практыкі у розных педінстытутах, адмоўныя бакі дадзенага працэса. Важнай высновай з'яўляецца той факт, што ў даследаванні перыяд быў закладзены фундамент сучаснай педагогічнай практыкі.

Табл.– 4. Бібліягр.– 4.

УДК 159.923.2

**Рожина Л. Н. Авторские характеристики как средство психологического анализа личностных особенностей человека // Весці БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 36–43.**

Аналізуюцца аўтарскія характарыстыкі персоналій хужожественной літаратуры. На аснове псіхалагічнага аналізу рускай літаратуры ХІХ в. абасноўваецца цэлесобразнасць іспользавання характарыстык з мэтай пазнання і самопознання асобы. Прыведзеныя змест і лексіка-семантычны аналіз раскрываюць спецыфічныя рысы псіхалагізма, прысутныя ў аўтараў.

Бібліягр.– 33 назвы.

УДК 37.015.3

**Баранойская М. С.** Структура псіхалагічнай сумяшчальнасці выкладчыкаў кафедраў псіхалогіі ВНУ // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 44–47.

Даследуецца структура псіхалагічнай сумяшчальнасці выкладчыкаў кафедраў псіхалогіі ВНУ ў двух сферах групавой актыўнасці: прафесійнага і асабістага ўзаемадзеяння. Выдзяляюцца значныя для сумяшчальнасці спалучэнні асобных і статусных характарыстык партнёраў. Прадстаўленыя рэзультаты дазваляюць спрагназіраваць сумяшчальнасць выкладчыкаў псіхалогіі ў абодвух сферах групавога ўзаемадзеяння на 41 %.

Рыс.– 2. Бібліягр.– 3 назвы.

УДК 37.015.3

**Курпаткін А. М.** Сацыяльна-псіхалагічная адаптацыя і вобраз «я» ў юнацтве // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 47–51.

На ўзроўні тэарэтычнага і эмпірычнага аналізу ўстаноўлены суадносіны паміж двума навуковымі паняццямі: вобраз «Я» разглядаецца ва ўзаемасувязі з працэсам сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі. Выяўленыя паказчыкі сацыяльна-псіхалагічнай адаптацыі могуць быць выкарыстаны як тэставыя ў далейшых даследаваннях рухальных сіл развіцця асобы ў раннім юнацтве.

Рыс.– 1. Бібліягр.– 14 назваў.

УДК 159.98

**Сапожнікава Ю. У.** Роля наратыўнага інтэрв'ю ў даследаванні суіцыдальных паводзін // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 51–56.

Аналізуюцца магчымасці выкарыстання метаду наратыўнага аналізу ў навукова-даследчай практыцы і індывідуальнай працы з суіцыдальнымі кліентамі. Даказваецца важнасць вынікаў дадзенага метаду ў прафілактычнай, псіхатэрапеўтычнай і карэктыўнай працы з групай суіцыдальнай рызык.

Бібліягр.– 10 назваў.

УДК 37.015.3:355

**Краўцоў І. А.** Праблемы аптымізацыі працэсу адаптацыі курсантаў да вучобы і службы ў Ваеннай акадэміі // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 56–60.

Раскрываюцца асаблівасці адаптацыйнага працэсу курсантаў да вучобы і службы ў ВНУ. Вылучаюцца вызначаныя сацыяльна-псіхалагічныя прадпасылкі і ўмовы яго паспяховага праходжэння. Абгрунтаўваецца неабходнасць правядзення некаторых мерапрыемстваў па павышэнні эфектыўнасці ўказаных умоў адаптацыі. Фармулююцца практычныя рэкамендацыі, апрабаваныя ў ходзе правядзенага даследавання, па арганізацыі гэтых мерапрыемстваў.

Бібліягр.– 11 назваў.

УДК 159.922.736.3

**Красуцкая Н. А.** Асаблівасці праяўлення настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту ў гульні // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 60–63.

Разглядаюцца тыпы настойлівасці ў дзяцей шасцігадовага ўзросту, вызначаныя ў выніку выкарыстання метадыкі Н. А. Клімовіч «Выратуй таго, хто тоне». Апісваюцца гульнівыя ўмовы настойлівасці. Даказваецца, што ў дасягненні гульнівай мэты дзеці шасцігадовага ўзросту выяўляюць настойлівасць нізкага ці ніжэй за сярэдні ўзроўні.

УДК 159.937.5–053.4:8

**Бандарчук А. В.** Асаблівасці вербальных зносін музыка-кіраўніка з дзецьмі дашкольнага ўзросту // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 63–66.

Характарызуюцца стылі зносін музыкальных кіраўнікоў рэпрадуктыўна-дыдактычнага, рэпрадуктыўна-гульнівага, творча-дыдактычнага і творча-гульнівага тыпаў. Аналізуюцца выкарыстанне імі прамых і ўскосных сродкаў вербальных зносін і функцый іх ужывання ў адносінах да дзяцей старшага дашкольнага ўзросту.

Табл.– 1. Бібліягр.– 8 назваў.

УДК 81'42:81'36

**Кудраватых И. П.** Грамматика одиночества Виктории Токаревой // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 68–71.

Аналізуюцца синтаксическія асаблівасці мовы В. Токаревой – парцелляцыя і прысоедненне як выражэнне семантичнага прастранства в структуре художественного текста.

Бібліягр.– 5 назв.

УДК 81'373:811.161.3

**Гурская Ю. А.** Белорусские двучленные имена собственные через призму языковой и концептуальной картины мира // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 71–74.

Аналізуюцца языковая і концептуальная картина мира, образуемая компонентами славянских и балтийских двучленных имен собственных, выявляються сувязі беларускага арэала з індоеўрапейскімі антропнімічнымі сістэмамі.

Бібліягр.– 4 назв.

УДК 81'28:811.161.3

**Забаштанская А. І.** Адлюстраванне нерэгулярных з'яў ў працах па беларускай дыялекталогіі канца XIX – першай паловы XX ст. // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 74–76.

Даследуецца праблема нерэгулярных фанетычных з'яў у замежным і айчынным мовазнаўствах (канец XIX – першая палова XX ст.). Прыводзіцца іх спіс у беларускай мове, што адзначана ў працах Я. Ф. Карскага, П. А. Растаргуева і інш.

Бібліягр.– 9 назваў.

УДК 81'25

**Косатая К. Л.** Изменения интонации при переводе белорусских поэтических текстов на русский язык // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 76–79.

Освешчаецца адна з праблем пераходчэскай практыкі – перадача інтонацыі арыгінальнага тэкста. Іспользуюцца стыхі беларускага паэта П. Панченко, іх пераводы на рускі язык, аўдыазапісы чтэння стыхов самім паэтам, аўтар прослежывае прабразаванія, прыходзячыя с інтонацыйным рысунком стыхотворенія.

Бібліягр.– 6 назв.

УДК 81'37:81'367.625

**Михайлова Е. В.** Особенности семантики глаголов выражения эмоций и чувств в стихотворениях и поэмах С. Есенина и их переводах на белорусский язык // *Весці БДПУ*. 2005. № 4. Серыя 1. С. 79–80.

Доказываецца, што в стыхотвореніях і поэмах С. Есенина ўпотрабляецца многа слоў, перадаючых эмоцыі і чутства. Працэс сраўнення семантыкі глаголаў выражэння эмоцыі і чутства в некаторых стыхотвореніях і поэмах С. Есенина и их переводах на беларускі язык выявляе морфалагічэскія і синтаксичэскія змяненні в арыгінальным і пераходным тэкстах. Семантыка глаголаў выражэння эмоцыі і чутства в

указанных текстах передает одинаковые концепты. Следовательно, в этих текстах концепты «эмоции» и «чувства» – универсальные концепты.

Библиогр.– 4 назв.

#### УДК 81'42

**Лянецвич Т. М. Языковые особенности поэтической речи Б. Пастернака (на материале стихотворения «Марбург») // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 81–83.**

Исследуется, каким образом глубинный смысл художественного произведения проецируется на грамматический и фонологический уровни текста. Анализ языковых особенностей поэтической речи Б. Пастернака основывается на теории поля и проводится на материале стихотворения «Марбург».

Библиогр.– 4 назв.

#### УДК 373.3

**Маковская А. М. Реализация межпредметных связей занятий по развитию речи и по музыке в начальной школе // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 83–88.**

Актуализируется проблема осуществления межпредметных связей русского языка с другими учебными предметами. Особое внимание в данной статье уделяется путям реализации межпредметных связей занятий по развитию речи и по музыке в начальной школе. В статье раскрыта методика проведения работы по обогащению и активизации словаря детей оценочной лексикой, необходимой для выражения мыслей и чувств, для анализа художественных произведений. В статье предлагаются оригинальные задания интегрированного характера, нацеленные одновременно на восприятие произведений музыки и на развитие речи на всех уровнях (лексическом, грамматическом и на уровне текста).

Библиогр.– 12 назв.

#### УДК 81'374

**Цейрко Н. В. Синтагматические и парадигматические метафоры-ассоциации в «Словаре ассоциативных норм русского языка» // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 88–92.**

В статье рассматриваются метафоры-ассоциации, представленные в «Словаре ассоциативных норм русского языка». Выявлены доля и частотность метафор-ассоциаций в общем количестве слов ассоциативного словаря. Установлено неравномерное распределение синтагматических и парадигматических метафор-ассоциаций по частям речи.

Табл.– 4. Библиогр.– 3 назв.

#### УДК 82–31

**Сярова А. М. Спецыфіка мастацкага асэнсавання рэчаіснасці ў падзейна-разгорнутых апавяданнях Кузьмы Чорнага 20–30-х гг. XX ст. // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 92–95.**

Вылучаныя ў навуковым артыкуле асаблівасці формы, стылю- і сэнсаўтварэння падзейна-разгорнутых апавяданняў К. Чорнага першай і другой паловы 20-х гг., а таксама твораў названай жанравай мадыфікацыі 30-х гг. XX ст. абумоўліваліся спецыфікай мастацкага асэнсавання свету пісьменнікам. Аднак грамадска-палітычныя ўстаноўкі непазбежна ўплывалі на характар мастацкага адлюстравання з'яў рэчаіснасці, што прыводзіла або да трансфармацыі стылю і формы апавяданняў, або да змен функцый, якія выконваліся элементамі стылявой і формаўтваральнай сістэм у розныя гады.

#### УДК 82:004

**Раманова Ж. Л. Прынцыпы фарміравання інфармацыйных рэсурсаў у галіне мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 95–98.**

Вызначаюцца прынцыпы фарміравання інфармацыйных рэсурсаў у галіне мастацкай літаратуры і літаратуразнаўства (ІРМЛЛ). Даказваецца іх неабходнасць для аптымізацыі напрамкаў фарміравання азначаных рэсурсаў і павышэння эфектыўнасці дзейнасці па арганізацыі функцыянавання іх у грамадстве.

Бібліягр.– 3 назвы.

#### УДК 82.0

**Мініна В. Г. Да пытання аб паняцці «паэтыка» // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 98–101.**

Артыкул закранае пытанні паэтыкі, разглядае эвалюцыю гэтага паняцця. З пункту гледжання таго, што тэрмін «паэтыка» не монасемантычны, артыкул прадстаўляе розныя інтэрпрэтацыі і дэфініцыі гэтага паняцця, як яго бачаць вядучыя літаратуразнаўцы. Дадзены тэрмін разглядаецца аўтарам як у шырокім, так і ў вузкім сэнсах – агульная паэтыка (макрапаэтыка) і паэтыка пісьменніка (мікрапаэтыка).

Бібліягр.– 16 назваў.

#### УДК 82.09

**Даніловіч Т. В. Д. Бурлюк об искусстве в книге «Фрагменты из воспоминаний футуриста» // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 102–103.**

Рассматриваются эстетические взгляды Д. Бурлюка. Отмечается приверженность писателя идеям чистого искусства.

Библиогр.– 1 назв.

#### УДК 82.09

**Борисеева Е. А. Субъектные формы авторского присутствия в произведениях Романа Гари // Весті БДПУ. 2005. № 4. Серыя 1. С. 104–107.**

На материале романов французского писателя Романа Гари разных периодов творчества рассматриваются способы раскрытия авторского сознания в тексте. Как выражение целостной творческой индивидуальности Гари/Ажара анализируются субъектные формы авторского присутствия (повествователь, личный повествователь, рассказчик).

Библиогр.– 8 назв.

# 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 варыянт.

## 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.**